

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



ESCUELA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

(In)movilidad social y vulnerabilidad: Un estudio en torno a la
reproducción social en hogares en riesgo de exclusión social en el
municipio de Santander (Cantabria)

PhD THESIS

Social (im)mobility and vulnerability: A study of the social reproduction
in households at risk of social exclusion in the municipality of Santander
(Cantabria)

Presentada por: **JOSÉ MAZAS ÁLVAREZ**

Dirigida por: **Prof./Dra. MARTA GARCÍA LASTRA**

Prof./Dr. IÑIGO GONZÁLEZ de la FUENTE

Santander, Abril de 2019

Agradecimientos

Al presentar esta tesis, mi deseo es agradecer a la Dra. Marta García Lastra y el Dr. Iñigo González de la Fuente por haber aceptado dirigir este trabajo. Al proceder de la Educación Social, sus consejos me fueron de especial utilidad para ajustar mis conocimientos a los conceptos de la sociología de la educación. Agradecer la gestión y disponibilidad de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Cantabria.

Por un uso no sexista en la redacción de estas tesis

Para que no exista ningún género de dudas, la presente tesis es redactada utilizando el masculino con valor genérico. El autor del presente estudio es plenamente consciente que este uso es considerado por muchas personas como una forma de ocultar o excluir a las mujeres y hay que admitir que en ciertos casos es lo que ocurre. Por ejemplo, en el caso de *las enfermeras*, el uso de la forma femenina también sería recomendable en el sentido de hacer visibles a las mujeres en esta profesión, en cambio, el uso del masculino *los enfermeros* como genérico, sería claramente *invisibilizar* a las mujeres y quitarles el protagonismo que, sin duda, tienen en esta profesión. De modo que el autor quiere despejar cualquier duda sobre motivación alguna o una espuria intención de *invisibilizar* a las mujeres y atribuir exclusivamente los motivos de esta opción al factor gráfico y al ámbito gramatical de la expresión escrita. Dado que se trata de una redacción seguida, el sistema de incluir tanto el artículo determinado como indeterminado en sus respectivos géneros acompañados de la separación con barras para marcar el sustantivo con género masculino o femenino, dificulta la lectura del texto y lo carga innecesariamente. Por tanto, se ha optado por utilizar formas genéricas, colectivas o indefinidas, o bien, mencionar las formas masculinas y femeninas enteras; por ejemplo: *los padres y madres* u opciones como *sus hijos/as*, que no entrañan demasiada distorsión gráfica en la redacción.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	3
<i>Objetivo general</i>	4
<i>Objetivos específicos</i>	4
FUNDAMENTACIÓN	5
<i>Un contexto económico y social poco favorable para los menos favorecidos</i>	5
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	10
1. EXCLUSIÓN SOCIAL	13
1.1. ANÁLISIS DEL TÉRMINO Y CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	13
1.2. LA BRECHA ENTRE RICOS Y POBRES	14
<i>1.2.1. Fragmentación y desigualdad social</i>	14
<i>1.2.2. El impacto del mercado laboral en la pobreza y/o exclusión social</i>	16
1.3. DIFERENTES CIRCUNSTANCIAS QUE PUEDEN LLEVAR A LA EXCLUSIÓN SOCIAL	17
<i>1.3.1. La formación académica</i>	17
<i>1.3.2. Mercado laboral y tasa de riesgo de pobreza en relación con la actividad</i>	19
<i>1.3.3. Exclusión política</i>	20
<i>1.3.4. Exclusión social y pobreza</i>	21
<i>1.3.5. La persistencia de la recesión penaliza la economía de los hogares</i>	25
1.4. VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL	26
1.5. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL	27
1.6. VULNERABILIDAD Y SOCIEDAD DEL RIESGO	28
1.7. INDICADORES PARA LA MEDICIÓN DE LA VULNERABILIDAD	29
2. REPRODUCCIÓN SOCIAL	31
2.1 MARCO HISTÓRICO DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL	31
2.2. ALGUNAS NOCIONES UTILIZADAS POR PIERRE BOURDIEU	32
<i>2.2.1. El Capital cultural</i>	33
<i>2.2.2. Capital cultural y reproducción social</i>	33
<i>2.2.3. El Capital económico.</i>	35
<i>2.2.4. El Capital social.</i>	36
<i>2.2.5. El Habitus</i>	37

2.2.6. <i>El individuo: contextos, experiencias y consumos</i>	39
2.3. REPRODUCCIÓN ESCOLAR Y REPRODUCCIÓN SOCIAL	45
2.3.1. <i>Problemas sociales fuera del alcance/control de la escuela</i>	45
2.3.2. <i>La escuela y el reto de la igualdad de oportunidades</i>	51
3. MOVILIDAD SOCIAL	57
3.1. DIFERENTES TIPOS DE MOVILIDAD SOCIAL	58
3.1.1. <i>Movilidad intergeneracional</i>	58
3.1.2. <i>Movilidad horizontal</i>	58
3.1.3. <i>Movilidad vertical</i>	59
3.2. MERITOCRACIA	59
3.2.1. <i>Del mérito escolar a la posición social</i>	60
3.2.2. <i>El mérito: ¿Un principio bien definido?</i>	62
3.2.3. <i>Una confusión generada por la alta plasticidad de la meritocracia</i>	66
3.3. LA RED DE CONTACTOS	68
3.3.1. <i>Mercado de trabajo y red de contactos (networking)</i>	70
3.3.2. <i>Red de contactos y movilidad social</i>	73
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO	77
2.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	77
2.2. DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	79
2.2.1. <i>Revisión bibliográfica</i>	80
2.2.2. <i>La entrevista cualitativa</i>	81
2.2.3. <i>Consideraciones éticas</i>	83
2.2.4. <i>Participantes en la investigación</i>	84
2.2.5. <i>Datos y cronograma de las entrevistas</i>	85
2.2.6. <i>Un análisis inductivo para entender la realidad</i>	86
2.2.7. <i>Codificación cualitativa de los datos</i>	86
2.2.8. <i>La compleja tarea de interpretar</i>	90
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	96
3. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE HIJOS/AS	97
3.1. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LOS HIJOS	99
3.1.1. <i>Leer libros con los hijos/as</i>	99
3.1.2. <i>Apoyo escolar de padres y madres a hijos/as</i>	103
3.1.3. <i>El reto de apoyar académicamente a sus hijos e hijas</i>	107
3.1.4. <i>Ocio en familia y periodo vacacional: oportunidades para aprender</i>	113
3.2. EXPECTATIVAS FAMILIARES	120
3.2.1. <i>Las expectativas que vislumbran para sus hijos/as</i>	121

3.2.2. “Ojalá”: un deseo de formación superior poco definido	125
3.3. UNAS PRÁCTICAS DE CRIANZA QUE DETERMINAN EL FUTURO DE LOS HIJOS	135
3.3.1. Un estilo educativo marcadamente permisivo	145
4. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA	147
4.1. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES CON EL CENTRO	148
4.1.1. Participación o implicación: matices significativos para valorar la actitud parental	148
4.1.2. Capital cultural e implicación de los padres	149
4.2. RELACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES CON EL PROFESORADO	155
4.2.1. Familia y escuela: dos agentes socializadores	161
4.2.2. Un capital cultural que marca diferencias	166
5. CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO	172
5.1. INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS ESCOLAR Y SOCIOHISTÓRICO	173
5.1.1. Mejoras educativas con pretensión de mayor igualdad de oportunidades	174
5.1.2. Distintas generaciones con una aparente movilidad educativa	178
5.2. ¿QUÉ LUGAR OCUPA LA FORMACIÓN PARA ESTAS FAMILIAS?	185
5.2.1. Formación y aprendizaje a lo largo de la vida	190
6. MOVILIDAD INTERGENERACIONAL	196
6.1. PROCESOS DE INTEGRACIÓN AL MUNDO LABORAL	196
6.1.1. De los libros al ladrillo: un viaje de ida y vuelta	197
6.2. EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL INTERGENERACIONAL	201
6.2.1. Divergencias en cuanto a lo que motiva la movilidad social	202
6.2.2. “Mis padres, mejor”, un cartel que reza: ascensor social averiado	203
6.2.4. “Así tendría que ser”, el quebranto de la promesa de la escuela como garante de justicia social e igualdad de oportunidades	219
6.2.5. “Tener estudios..., pero si no tienes experiencia, no trabajas”	222
6.2.6. El peso de la educación en la movilidad y destino social	224
6.2.7. “Eso espero...”, más deseos que realidades	226
6.2.8. Mercado laboral y situación socioeconómica: principales factores de insatisfacción	228
7. CAPITAL ECONÓMICO	232
7.1. LA POBREZA: UN CONCEPTO RELATIVO Y MULTIDIMENSIONAL	232
7.1.1. Aunque sobren los motivos, “yo, no me quejo, estoy muy bien”	234
7.1.2. Contra el frío, “tengo abrigos”	238
7.1.3. “Si el IPC sube un 0,1%, los precios suben un 20%”: una percepción generalizada	241

7.1.4. <i>“Veo que esto va a durar”: unos datos “macro” que no convencen</i>	252
8. CAPITAL SOCIAL	264
8.1. ESTRATEGIAS PARA BUSCAR TRABAJO	266
8.1.1. <i>“Para enviar un currículum”: una actitud generalizada al usar el correo electrónico</i>	267
8.1.2. <i>El procedimiento más eficaz para conseguir un empleo: “mucho más el “boca a boca” que el currículum”</i>	268
8.1.3. <i>“Sí, pero no es lo propio”: un débil apoyo económico de sus redes en caso de adversidad</i>	274
8.1.4. <i>“Salir de paseo y gritar o quedarte en casa”: el dilema a la hora de manifestarse</i>	282
8.1.5. <i>A pesar de todo, “no nos podemos quejar”: una inquietante actitud</i>	289
8.1.6. <i>“Todo sigue igual”: el preocupante “gatopardismo”</i>	293
CONCLUSIONES	300
BIBLIOGRAFÍA	319

INTRODUCCIÓN

*Lo importante, no es lo que han hecho de nosotros,
sino lo que hacemos con lo que han hecho de
nosotros.*

(Jean-Paul Sartre)

Este aforismo de Jean-Paul Sartre (1905-1980) expresa muy bien lo que pretende descubrir este trabajo: cómo *juegan sus bazas*, unas familias en situación precaria en el *campo social y simbólico*¹ que les ha tocado y les toca *lidiar*. El estudio consiste en examinar y analizar su comportamiento ante los distintos retos de la vida cotidiana, es decir, *qué hacen con lo que han hecho de ellos*. Por tanto, examinaremos la influencia de su volumen de capital global en distintas facetas de su vida como el rendimiento académico de sus hijos/as, sus relaciones con la escuela, su movilidad intergeneracional y, cuando proceda, la movilidad social de sus hijos/as. Por otra parte, y teniendo en cuenta su precaria situación socioeconómica, se analizarán las diferentes estrategias que utilizan para enfrentarse a su condición de alta vulnerabilidad.

No obstante, para aprehender una información valiosa, es necesario recordar que el mayor obstáculo para descubrir lo que se esconde detrás de cada fenómeno estudiado es el propio investigador. Para paliar esta debilidad, es necesario acercarse a una *realidad* que se genere a través de la convergencia entre las distintas *realidades*, es decir, un conocimiento producido a través de la interacción entre las personas entrevistadas y el investigador. Para no alterar el material recopilado y, de alguna forma, hacer partícipe al lector de este análisis y transmitir lo más fielmente posible cada situación estudiada, se presentan los distintos relatos de las personas entrevistadas de manera literal. El proceso analítico consistirá en la necesidad de regresar a etapas previas, es decir, analizar lo ya analizado. Esto da la

¹ Concepto de Pierre Bourdieu que se refiere a un espacio simbólico de *juego, lucha y poder* (1998, pp. 108-114).

oportunidad de construir nuevos significados con la pretensión de descubrir nuevas *realidades*. Esto implica que el investigador *suprime* parte de su *yo*, oponiéndose así, a su propia subjetividad. Pero, como si estuvieran forjadas en contra de *su voluntad*, como dos elementos antagonistas, tanto la objetividad como la subjetividad difícilmente pueden existir separadamente, por lo cual, el perseguido *travase* de la una hacia la otra y viceversa, pretende romper las *barreras* del desconocimiento/ignorancia y brindar la oportunidad de acercarse a la realidad de estos hogares en riesgo de exclusión social.

Esta manera de abordar los distintos fenómenos objeto de este estudio, pretende desvelar si somos lo que han hecho de nosotros o podemos hacer algo diferente con lo que han hecho de nosotros, es decir, qué elementos llevan a los individuos a ser lo que son y, más concretamente con relación a este trabajo: *lo que hacen estas familias con lo que han hecho de ellas*. Para ello, se tratarán aspectos como: conocer la actitud de las familias en relación con las posibilidades académicas de sus hijos/as, examinar la relación entre las expectativas parentales y su incidencia en el rendimiento académico de su prole, descubrir cómo vivieron los padres su etapa escolar y la propia relación que tienen o tuvieron con la escuela. Además, es de sumo interés también, analizar el patrimonio cultural familiar y cómo este influye en el futuro de los más jóvenes y, por último, con un claro énfasis sobre lo que marca el objetivo general de este trabajo, observar el proceso que lleva la (in)movilidad intergeneracional y socioeducativa de unos hogares en riesgo de exclusión social. Para ello, se prestará especial atención a tres factores: capital económico, capital cultural y capital social.

MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las teorías de la reproducción son un conjunto de teorías educativas desarrolladas en el marco de la sociología de la educación que entienden que la educación es un medio por el cual se reproducen o perpetúan las relaciones sociales desiguales vigentes. A diferencia de las teorías pedagógicas que proyectan intervenciones sobre la educación, las teorías educativas de la reproducción intentan principalmente describir y explicar el funcionamiento de la escuela, destacando fundamentalmente su papel reproductor. Estas teorías surgieron en los años 60, 70 y 80 del siglo pasado especialmente en Francia y Estados Unidos, aunque su influencia se extendería al resto del mundo.

Partiendo del reconocimiento del aporte de estas teorías para comprender la influencia de las relaciones económicas y culturales y las desigualdades entre las clases sociales en el éxito/fracaso escolar de los estudiantes, es conveniente analizar si se produce movilidad social (ascendente, descendente o *statu quo*) del alumnado en su incorporación al ámbito laboral. Esta investigación se centra en el comportamiento y estrategias de quince hogares vulnerables en riesgo de exclusión social en relación con la educación de su prole y las capacidades u oportunidades de esta para incorporarse al mundo laboral. Este estudio pretende conocer el grado de influencia de la herencia transmitida por el entorno familiar y hasta qué punto el futuro de los individuos está determinado por ese legado y origen socioeconómico y cultural.

Para alcanzar un entendimiento lo más ajustado al fenómeno objeto de este estudio, nos centraremos en una descripción de los relatos desde la subjetividad de las personas entrevistadas, teniendo presente tanto su lenguaje y expresiones como el contexto que rodea estos datos. Al tratarse de un análisis cualitativo, se entiende que no es un proceso lineal, como puede ser el cuantitativo, sino que cada etapa no concluye con el inicio de la siguiente, más bien, a modo de un análisis circular, los nuevos datos irán refrescando lo anteriormente analizado, pretendiendo de este modo, descubrir nuevos significados. Si bien la investigación cualitativa se caracteriza por ser contextual, emergente y fundamentalmente interpretativa, este formato parece idóneo/adecuado para alcanzar dichos propósitos. Este

planteamiento aspira, o al menos pretende, detectar la existencia o no, de reproducción social e (in)movilidad intergeneracional de unas familias en situación precaria y en riesgo de exclusión social. Para explicar, describir y/o construir la realidad de estos fenómenos, a continuación, se exponen los objetivos del presente trabajo.

Objetivo general

- Analizar los procesos que llevan a la (in)movilidad intergeneracional y socioeducativa en hogares en riesgo de exclusión social.

Objetivos específicos

- Conocer la actitud de las familias en relación con las posibilidades académicas de sus hijos/as.
- Analizar las diferentes estrategias de los padres y madres para mejorar la educación de sus hijos e hijas.
- Examinar la relación entre expectativas parentales y rendimiento académico de los hijos e hijas.
- Conocer la actitud de las familias en su relación con la escuela.
- Descubrir qué experiencia han vivido los padres y madres durante su paso por la escuela.
- Analizar la incidencia entre el capital cultural de los padres y madres y el rendimiento académico de sus hijos/as.

FUNDAMENTACIÓN

Una mirada sobre el estado de la cuestión nos lleva a examinar la movilidad educativa intergeneracional, la transición de la escuela al mercado laboral, el mercado de trabajo, las tasas de desempleo según el nivel educativo, la población en riesgo de pobreza y la situación económica de los hogares a nivel nacional y en Cantabria. Esta información permite conocer el nivel de precariedad existente en nuestra sociedad y nos da la posibilidad de valorar la incidencia del capital económico, social y cultural y sus repercusiones en la movilidad laboral y las oportunidades de ascenso social.

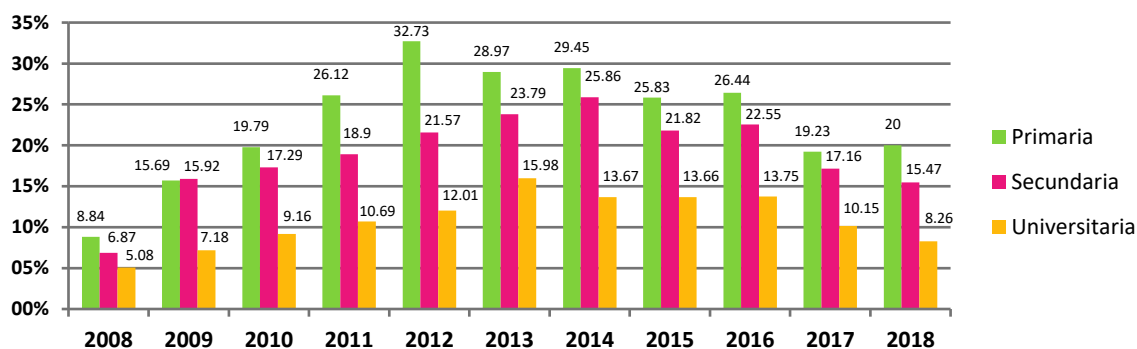
Un contexto económico y social poco favorable para los menos favorecidos

Se está viendo a una sociedad que se va desestructurando en su parte más débil, es decir, en las capas menos favorecidas. Todo lo contrario, ocurre con las estructuras dominantes que parecen pasar cualquier penuria con bastante holgura (Vidal y Ortega, 2003, p. 3). Pero esta situación no parece escandalizar demasiado, de hecho, es muy posible que conozcamos a familias en serias dificultades económicas, vivamos cerca de ellas o incluso, residan en nuestro propio inmueble. Se sabe que reciben alguna ayuda (en el caso que eso ocurra), y cuando surge la oportunidad de preguntarles cómo les va, se evidencia una cierta resignación, un consuelo que se basa en que a otros les va peor, conformarse con lo que hay, como si las *migajas* o el mal ajeno sirvieran de algún consuelo. El grupo de participantes de este estudio se compone de personas en serias dificultades económicas con unas débiles expectativas de reengancharse al mundo laboral. Por tanto, es de gran interés para este estudio, conocer las circunstancias que llevan a familias próximas a nosotros a una situación precaria. Santander, contexto de esta investigación, no es ajena a estas situaciones de desigualdad. Sin embargo, frente a un panorama nada prometedor, quedan opciones para mejorar, e incluso, pensar en algún tipo de ascenso social. Para ello, la educación ha representado para los grupos menos favorecidos, un medio para vencer las desigualdades sociales y una oportunidad de alcanzar cierto bienestar económico y social.

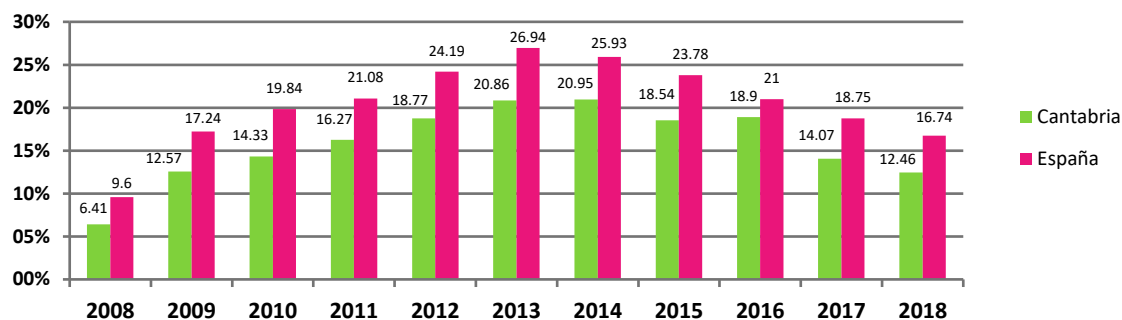
En este sentido, la obtención de titulaciones académicas sigue siendo uno de los atractivos y valores centrales de las instituciones educativas, considerándose en la práctica como el vehículo por excelencia que otorgará las competencias necesarias para la inserción a la vida laboral. Un estudio de ANECA (2009, p.13), en relación con la inserción laboral señala que se reclaman trabajadores con un elevado nivel de capacidades y habilidades, preparados para solucionar problemas y adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, poseer habilidades interpersonales, flexibilidad laboral, etc. Por tanto, un nivel formativo bajo es uno de los factores negativos que dan cuenta de la exclusión sociolaboral. La situación de Cantabria no difiere mucho de la nacional en cuanto a la relación nivel de estudio e inserción laboral y destaca que, no solo el nivel educativo aumenta/disminuye las posibilidades de inserción laboral, sino que, aun teniendo un buen *pedigrí* (estudios universitarios), esto no garantiza una automática incorporación al mercado laboral.

Los gráficos tienen la ventaja de corroborar el dicho: *una imagen vale más que mil palabras*. Al observar los *gráficos 1 y 2* tienen un comportamiento muy similar, y este hecho no es sorprendente, porque si sube la tasa de paro, es lógico que suba también la misma tasa en los egresados con distintos niveles escolares. Sin embargo, vemos que esas diferencias se atenúan a medida que la virulencia de la crisis aminora, es decir, que cuando hay *poco*, lo *poco* que hay se reparte entre los más cualificados, y cuando la oferta se incrementa (baja el paro), los sobrantes se incrementan, permitiendo a los menos favorecidos, mayores oportunidades laborales, evidenciando así, las ventajas que procura un mayor volumen de capital cultural académico en tiempos de *zozobra*.

Gráfico 1 Distribución de tasa de paro en Cantabria según nivel educativo (1º trim.)

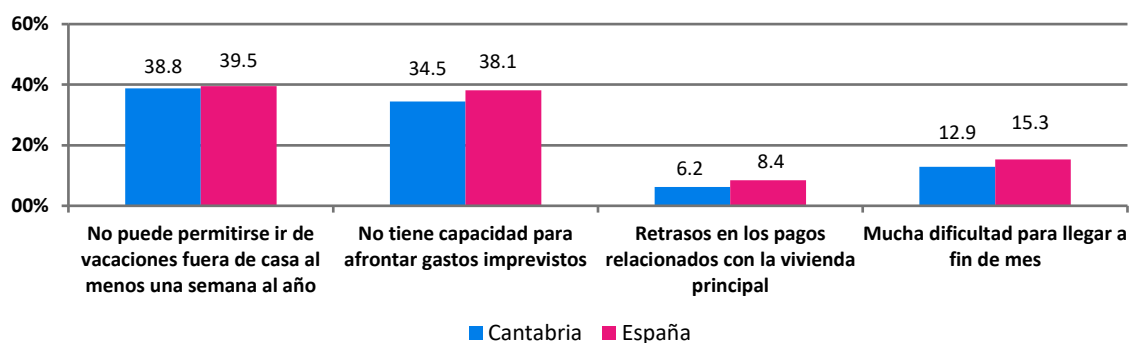


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Observatorio Laboral Fedea, primer trimestre de los años 2008-2018.

Gráfico 2 Distribución de tasa de paro en Cantabria y España (1º trim.)

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Observatorio Laboral Fedea, primer trimestre de los años 2008-2018.

La situación de Cantabria tiene claroscuros, es decir, es verdad que el paro registrado está por debajo de la media nacional, pero esto no quita que son tasas muy elevadas e inasumibles, si lo que se pretende es alcanzar una sociedad menos desigual y con mayores oportunidades para todos. Los datos de la ECV (2017) evidencian lo mucho que queda para conseguir una sociedad más *justa*. Según la encuesta, cerca de cuatro de cada diez cántabros no puede irse de vacaciones al menos una semana al año, uno de cada tres no tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos y uno de cada ocho tiene mucha dificultad para llegar a final de mes.

Gráfico 3 Situación económica de los hogares en Cantabria y España 2016 (%)

Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE (2017). *Encuesta de condiciones de vida*.

Todos estos datos no hacen más que confirmar la trágica situación que están viviendo miles de familias, tanto en Cantabria como el resto del territorio nacional. Centrando el foco en el municipio de Santander, lo que relata el responsable del área de Cáritas de la parroquia de San José Obrero de Tetuán es muy revelador en relación con las familias vulnerables y en riesgo de exclusión social:

En este barrio no hay vecinos desatendidos. Pero es necesaria más ayuda económica. El número de familias a las que se entregan paquetes de comida y vales para comprar en el súper se ha triplicado desde el año 2008 cuando comenzamos a detectar que una grave crisis se cernía sobre nosotros. Una exitosa iniciativa es la operación kilo. Pero aquí no es cosa de un día al año. Aquí la operación kilo es constante, hasta las dependientas de un cercano supermercado organizaron su particular recogida de alimentos en Navidad, y los colegios y los vecinos aportan productos de manera regular para el reparto entre los necesitados del barrio. Muchas de las familias que atendemos cobran la Renta Social Básica de 426 euros y eso no les llega para nada. Así que es nuestra obligación atenderles. Según los datos recabados entre los principales núcleos de distribución directa, la demanda de personas que se acercan a las distintas entidades y asociaciones sociales para buscar alimentos, artículos de higiene personal y del hogar y alimentación infantil se han incrementado en un 40% en los dos últimos años.

En los últimos años, la ciudad de Santander parece sujeta a los flujos de una economía terciaria insuficientemente desarrollada que se alimenta a sí misma. Según el ICANE (Instituto Cántabro de Estadística, 2018, p. 8), la gran mayoría de la población ocupada residente en el municipio de Santander desarrolla su actividad laboral en el sector privado alcanzando un porcentaje del 62,3%. A este sector le sigue, en cuanto al número de trabajadores, el sector público con un 20,1% y los empresarios sin asalariados con un 10,5%. En cuanto al número de empresarios con asalariados, la cantidad asciende al 6,8% de los ocupados.

Según la estimación de la tasa de pobreza en Cantabria (ICANE, 2015a, pp. 9 y 16), se evidencia una alta vinculación, tanto con el nivel educativo, la actividad económica, como con las tipologías del hogar. Las conclusiones de dicha estimación indican que existe una mayor desigualdad en las zonas urbanas frente a las rurales. Existe igualmente una mayor desigualdad en las áreas costeras frente a las interiores. Es muy significativa la escasa

proporción de población correspondiente a grupos de edad jóvenes (0-17 años), lo cual representa un problema en cuanto a las circunstancias de una situación futura referidas al relevo generacional.

En cuanto al relevo generacional, el número de jóvenes es alarmantemente bajo. Según el portal del Ayuntamiento de Santander², se observa esta descompensada situación: menores de 0-17 años, 25.130, jóvenes de 18-30 años, 22.643, maduros de 31-65 años, 86.995, jubilados de más de 65 años, 39.844. Según el ICANE, (2015b), el mayor número de demandantes de empleo está en el sector Servicios. Demandantes de empleo por sector de actividad: agricultura y pesca: 226, industria: 1.243, construcción: 2.081, servicios: 13.216, sin empleo anterior: 1.339, es decir, un total de 18.105. Las demandantes mujeres son significativamente inferiores a los hombres. Otra losa que pesa sobre este municipio es su alta tasa de paro: 18,08% a fecha de junio de 2016. Según la EPA (Encuesta de población activa, 2015) para la Comunidad autónoma, 39,8% de los parados son menores de 25 años.

² <https://santander-es.insuit.net/ciudad/santander/cifras>. Consultado el 19 de enero de 2019.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

Al pretender analizar la reproducción y la movilidad social de unas familias en situación precaria, este marco teórico no podía omitir el problema de la exclusión social. Cada concepto tiene sus matices, sus causas y su explicación o interpretación. Para ello, se examinarán cada noción desde distintas perspectivas.

La exclusión social es un concepto amplio que abarca una multitud de situaciones y realidades. Las más evidentes se caracterizan por una abrumadora carencia de medios materiales y económicos. Este hecho genera una invisibilidad social que impide a los individuos participar activamente en la sociedad. Esto no significa que su situación precaria les impida participar, sino que, sus circunstancias los lleva a una *lucha* centrada en sus propias necesidades cotidianas. Esta coyuntura viene condicionada en gran medida por diferentes factores que no facilitan la vida de personas en situación de alta vulnerabilidad social (Perles Rosselló, 2010, p. 69). En muchas ocasiones, el abandono escolar incrementa significativamente las probabilidades de exclusión social futura, teniendo en cuenta que estos individuos se verán abocados en términos generales a la precariedad laboral (baja remuneración y trabajos de escaso prestigio), con expectativas sociales y personales poco alentadoras. Estas reflexiones llevan a plantearse otras realidades, es decir, ¿se reproducirán estas mismas circunstancias en las generaciones futuras de estos individuos? Para ello, el marco teórico abordará la teoría de la reproducción social para observar la influencia de los distintos capitales (económico, social, cultural y simbólico) con relación a la movilidad social intergeneracional.

Las teorías de la reproducción son un conjunto de teorías educativas desarrolladas en el marco de la sociología de la educación que asignan a la escuela una función reproductora (Bourdieu y Passeron, 1964, pp. 14-21). Esta afirmación viene corroborada por distintos estudios que censuran a la escuela por no cumplir con su promesa de igualdad de oportunidades y, por tanto, reproducir las desigualdades vigentes (Bauman, 2013, p. 48).

No obstante, esta reproducción, no solo sería el resultado de una escuela incapaz de dar a todos/as lo que les corresponde, sino a procesos de socialización que derivarían a una perpetuación de la propia clase social. Según estas teorías, el capital cultural, social y económico culminaría en un *habitus* configurado por esta socialización (Bourdieu, 1998, pp. 132 y 133). Esta asimilación e incorporación daría lugar a la reproducción social. Esta reproducción estaría estrechamente ligada a la propia movilidad social intergeneracional del individuo.

La movilidad social intergeneracional indica la relación entre el estatus socioeconómico de los padres y el de sus hijos cuando alcanzan la edad adulta (Peugny, 2009, p. 42). En otros términos, la movilidad revela en qué medida los individuos progresan o retroceden en la escala social en relación con sus ascendientes. Una sociedad es valorada más o menos móvil en cuanto a la proximidad o disparidad entre el estatus de los padres y sus hijos adultos. En una sociedad relativamente inmóvil, la remuneración, la educación o la profesión de un individuo tienden a estar estrechamente ligados a la de sus padres. La movilidad intergeneracional depende de una multitud de factores que determinan el éxito económico individual, algunos de ellos, ligados al proceso de socialización durante la infancia, otros, al contexto familiar y social donde se desarrollan los individuos. Las políticas que determinan el acceso a la formación son esenciales en cuanto a los fondos que se destinan a la educación infantil, primaria, secundaria y superior, así como las políticas redistributivas que son susceptibles de reducir o incrementar los obstáculos financieros para el acceso a la formación superior. De hecho, en términos económicos, la movilidad social intergeneracional está generalmente definida por la posibilidad del individuo de ascender o regresar en la escala de los ingresos o salarios en relación con los de sus padres (Peugny, 2009, p. 13). Esta movilidad está estrechamente ligada al nivel de instrucción (Duru-Bellat, 2006, p.31), dado el nexo directo entre capital humano y productividad laboral (Leblanc, 2013, p. 2).

Este marco teórico prestará también atención a aspectos como las redes sociales y su incidencia en las posibilidades de ascenso social. Se incluirá un apartado sobre la meritocracia, término en boga que viene a abrir el debate sobre si este concepto, mucho más sutil, es en realidad, una alternativa a la infructuosa *lucha* de la escuela para erradicar las desigualdades de oportunidades (Fernández Enguita, 2016, p. 19). A continuación, se inicia

este análisis con la exclusión social que viene a ser el riesgo al que se encaran las familias de este estudio.

1. EXCLUSIÓN SOCIAL

1.1. ANÁLISIS DEL TÉRMINO Y CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Querer definir la exclusión social es todo un desafío. El concepto es objeto de muchos debates que no alcanzan la unanimidad. Como lo menciona Groulx (2011, p. 2): *a pesar del interés que despierta la noción de exclusión, no existe consenso, ni sobre su definición, ni con respecto a las situaciones que abarca, ni tampoco en su amplitud o sus causas*. Varios investigadores e investigadoras han recurrido a este concepto para tratar problemas relacionados con la salud mental y la violencia (Roy y Châtel, 2008, p. 2). Se culpa en particular a este concepto su ambigüedad y la posible confusión que despierta con una multitud de situaciones muy variadas y a menudo heterogéneas. De esta forma, parece que sugiere que los procesos y las dinámicas son idénticos, oscureciendo los matices de las especificidades y diferencias de cada uno. Este término induce a una división de la sociedad en dos grupos: las personas que están dentro (*los incluidos*) y aquellos y aquellas que están fuera (*los excluidos*). Sin embargo, no hay nadie que realmente esté fuera de la sociedad sin ningún lazo que les una a esta. (Gagnon, Pelchat, Clément y Saillant, 2009, p. 9). A pesar de las numerosas críticas formuladas con respecto a la noción de exclusión, esta se utiliza siempre para analizar los riesgos y fracturas sociales.

La exclusión social es un concepto amplio que abarca una multitud de situaciones y realidades. Se traduce, no solo por una carencia de medio materiales, sino por una incapacidad para participar en la sociedad desde el punto de vista social, económico, político y cultural. Las preguntas parecen evidentes: ¿A qué se refiere exactamente? ¿Qué designa? ¿Es meramente una nueva forma de denominar la pobreza de siempre o responde a una creciente vulnerabilidad social que no está necesariamente vinculada a lo económico? Lo que se observa es que la exclusión social se incluye persistentemente en las agendas políticas de los mandatarios españoles y del resto de Estados de la Comunidad Europea (incluyendo a cualquier líder nacional responsable que no pertenezca a esos estamentos).

Según Hernández Pedreño (2008, p. 15), el término de exclusión social tiende a sustituir al de pobreza, incorporando para muchos, los emergentes procesos que en la nueva modernidad impiden la integración social de un gran número de colectivos sociales, y no solamente por una cuestión de desigualdad económica. A pesar de la insistencia por parte de los gobernantes con la impagable complicidad de los medios de comunicación de masas, siguen *vendiendo* que los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico han deparado unas sociedades más avanzadas con mayores niveles de bienestar. La realidad dista mucho de este maravilloso panorama. Estos procesos han generado nuevos fenómenos que acaban configurándose como procesos de exclusión social. El análisis y concepto de la exclusión social se manifiesta en unas implicaciones complejas de tipo económico, social, político y cultural. Este escenario permite inferir que se pueda tomar alguna de estas perspectivas como núcleo fundamental de su significado y análisis.

Está claro que la exclusión social está muy vinculada a los desarrollos que más se vinculan con la ciudadanía, es decir, todo aquello relacionado con su bienestar (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida, etc.). Asimismo, hay que entender el concepto de exclusión social en oposición al concepto de integración social. Esto significa que las personas excluidas se encuentran al margen de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, políticos, etc., y, por ende, estas personas pierden una calidad de vida que se había alcanzado y garantizado –al menos en cierta medida– a través de los Estados de Bienestar. Todo parece señalar que lo que se llama *progreso* lleva en su mismo diseño la exclusión.

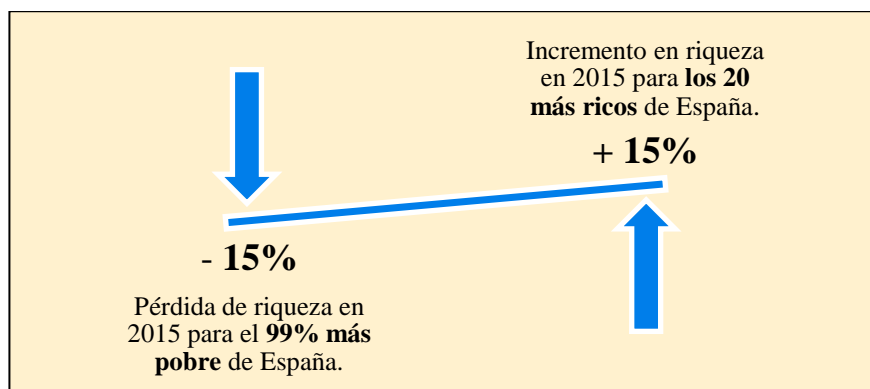
1.2. LA BRECHA ENTRE RICOS Y POBRES

1.2.1. Fragmentación y desigualdad social

Tradicionalmente, se asocia pobreza con desigualdades económicas y capas de la población con bajos niveles de ingresos. Sin embargo, los drásticos cambios que ha sufrido la sociedad han venido acompañados de nuevos mecanismos de marginación que añaden otros factores, además del económico y que obran como detonantes de procesos de exclusión social. Estos aspectos están relacionados con la precariedad laboral, el déficit de formación, el difícil acceso a una vivienda digna, las frágiles condiciones de salud y las maltrechas redes sociales y familiares, las dificultades económicas en el hogar y las nuevas

configuraciones familiares por motivo de separación, el divorcio acompañado del número de hijos/as a cargo de uno de los dos progenitores (cuando procede), etc. Estas y otras situaciones han provocado un crecimiento brutal de la desigualdad por todo el planeta. Actualmente, el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante. España no es una excepción: en 2015, el 1% de la población concentraba ya casi tanta riqueza como el 80% más pobre y la fortuna del 5% superaba ya la riqueza en manos del 90% más pobre, es decir, hay 2,3 millones de personas en nuestro país que poseen un patrimonio superior al de 42 millones de personas (OXFAM, 2016, pp. 3 y 4). A lo largo de estos últimos 15 años, ese casi 30% de la población que vive en situación de riesgo y exclusión ha visto cómo sus activos netos apenas crecían un 3%, mientras que el capital del 10% más rico se disparaba un 56%. De hecho, la fortuna de sólo 20 personas en España alcanza un total de 115.100 millones de euros y es ya equivalente a la que concentra el 30% más pobre del país (Forbes, 2015). El patrimonio del 1% más rico se incrementó en un 15% en el último año mientras la riqueza del 99% restante cayó un 15% en el mismo periodo (Crédit Suisse, 2015; OXFAM, 2016, p. 4).

Ilustración 1 Evolución de la concentración de riqueza para los 20 más ricos de España frente al 99% de la población.

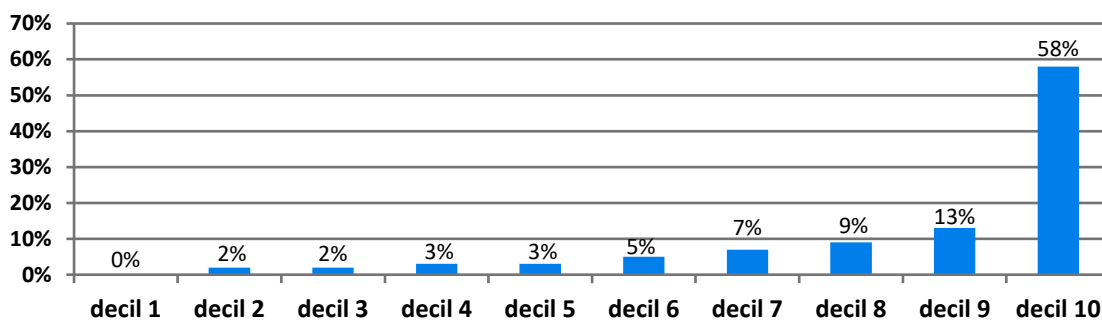


Fuente: Elaboración propia. Los datos sobre la riqueza del 99% de la población están extraídos del *Global Wealth Databook 2015* de *Crédit Suisse*. Los datos sobre la riqueza neta de las 20 personas más ricas de España proceden de la lista anual de millonarios elaborada por *Forbes* (2015) y OXFAM (2016).

Mientras, la población española en situación de pobreza y exclusión ha alcanzado en 2014 su máximo histórico, un 29,2% de la población (13,4 millones de personas), 2,3 millones de personas más que en 2008, superando en más de 6 puntos porcentuales la media

de la UE15 con un 23,1% en 2013 (OXFAM, 2016, p. 3). El *gráfico 4* vale más que mil palabras. El 10% más pobre de la población no tiene nada y el 10% de la población más rica posee el 58% de la riqueza.

Gráfico 4 Concentración de riqueza por deciles en España. 2015



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos del *Global Wealth Databook 2015* de Crédit Suisse y OXFAM (2016).

Queda claro que el término *brecha* se ha convertido en un eufemismo al comprobar que las cifras de la desigualdad existentes en España son alarmantes y escandalosas. Esta asimetría se parece más bien a una fosa que, al igual que las tectónicas, da lugar en este caso, no a una región deprimida entre dos bloques, sino a un segmento de la población rehén de un sistema capitalista salvaje que lleva en su misma concepción la desigualdad.

1.2.2. El impacto del mercado laboral en la pobreza y/o exclusión social

La flexibilización del mercado laboral presenta un contexto en el que tener empleo ya no es una salvaguarda ante las situaciones de pobreza. El fenómeno de los *trabajadores y trabajadoras pobres* es estructural en determinadas sociedades, donde a las ya precarias condiciones de empleo se une la escasez de recursos sociales. Según las conclusiones de la Memoria Confederal de Cáritas (2014), el 53% de las personas que acuden a Cáritas viven en hogares donde alguno de los miembros trabaja, de forma que tener un empleo *no parece que esté ofreciendo suficiente protección* ante el impacto de la pobreza o la exclusión social. La OIT (Organización Internacional del Trabajo) asegura que el número de *trabajadores pobres* en España que gana menos del 60% de la renta media, aumentó en más de cuatro puntos entre 2000 y 2014, al pasar de 18% al 22,2% de los ocupados. En la presentación del

informe el *Estado del Trabajo Decente en el Mundo* (OIT, 2016), se ha puesto de manifiesto el *abultado* volumen de precariedad existente en España con un aumento de la temporalidad y se ha criticado la reforma laboral por aumentar las desigualdades y reducir la protección.

Todo esto merece una reflexión importante: ¿Hasta dónde estos *genios* de la globalización, la deslocalización, el alto rendimiento y competitividad y otras altas capacidades que exigen a la población, están dispuestos a llegar? No hace mucho tiempo se hablaba de *mileuristas*, luego, de *seiscentoseuristas* y más recientemente surgió el concepto de *trabajadores pobres*. Es significativo que el término *mileurista*, por su repercusión, ha sido adoptado por el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) cuyo significado lee así: *Dicho de una persona: Que percibe un sueldo mensual que se sitúa en torno a mil euros y generalmente se considera por debajo de sus expectativas profesionales*. Cuando el Diccionario señala *por debajo de sus expectativas profesionales*, alude claramente a la infravaloración académica por parte del mercado laboral a estas personas que suelen ser en su mayoría técnicos, licenciados o graduados. En muchos casos, este nuevo *proletariado* conoció en su infancia un hogar compuesto de tres o cuatro hermanos o hermanas sustentado con el único ingreso que aportaba el padre. En la actualidad, en una familia obrera, sería impensable una situación semejante.

En este escenario, cabía la posibilidad de una explosión social o una rebelión virulenta. Pero este no es el caso, el *trabajador o trabajadora pobre* ya no se mide con el que gana 1.500 o 2.000 euros, se compara con el parado, el que no tiene nada, y después de una larga reflexión (con final feliz), llega a la conclusión que su posición relativa ha mejorado.

1.3. DIFERENTES CIRCUNSTANCIAS QUE PUEDEN LLEVAR A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

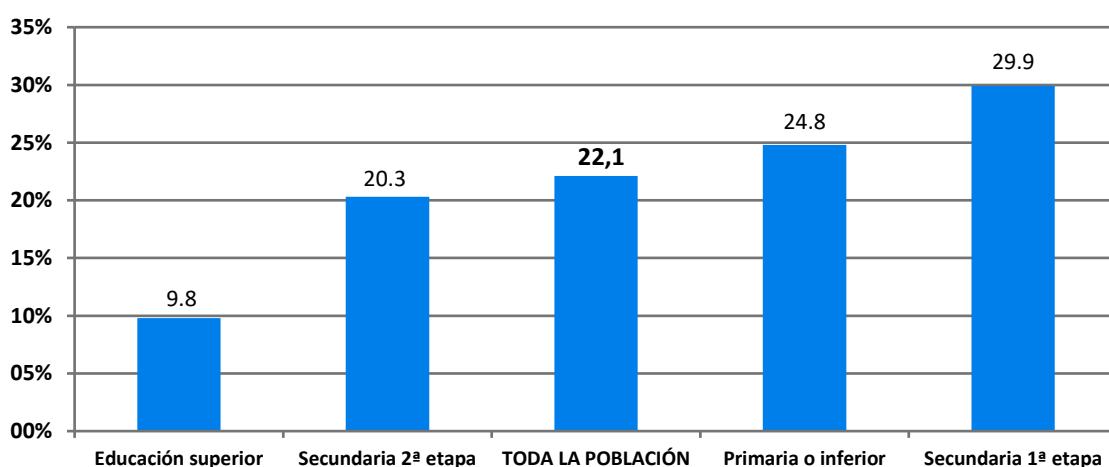
1.3.1. La formación académica

Las funciones de la educación no deberían limitarse únicamente a transmitir conocimientos, sino capacitar al alumnado a la reflexión y comprensión de lo que están aprendiendo, es decir, no convertirlos en simples repetidores de lo que otro u otra le enseña. Para ello, es imprescindible despertar su curiosidad y capacitarle para que pueda entender las cosas por convencimiento propio y no solo porque alguien se lo haya dicho. Esta manera

de abordar el conocimiento le resultará muy útil a lo largo de su vida. El desarrollo en habilidades sociales ayudará al estudiante a socializarse y tener éxito en su incorporación en la sociedad. Sin embargo, en la actualidad se prioriza una de las funciones del sistema educativo: otorgar competencias para facilitar la adaptación al mercado laboral para su futura vida profesional. En este sentido, la obtención de titulaciones académicas sigue siendo uno de los atractivos centrales de las instituciones educativas, considerándose en la práctica como el vehículo por excelencia que otorgará (se supone) las competencias necesarias para la inserción a la vida laboral. Por otra parte, un nivel formativo bajo es otro de los factores clave que da cuenta de la exclusión sociolaboral.

Es preciso destacar que el abandono escolar es otro aspecto que incrementa significativamente las probabilidades de exclusión social, teniendo en cuenta que estas personas se verán abocadas en términos generales a la precariedad laboral (actividades que carecen de prestigio, escasa remuneración, etc.), con las consecuencias sociales y personales que esto supone. Según los datos disponibles, la tasa de riesgo de pobreza varía en función de características como el nivel de estudios. Como se observa en el *gráfico 5*, las personas con estudios secundarios en su primera etapa tienen el valor más alto, por tanto, más expuestas a un futuro profesional precario, mientras que las de Educación superior tienen más posibilidades de superar el umbral de pobreza y/o exclusión social.

Gráfico 5 Tasa de riesgo de pobreza por nivel de formación alcanzado (Personas de 16 años y más años. En porcentajes)

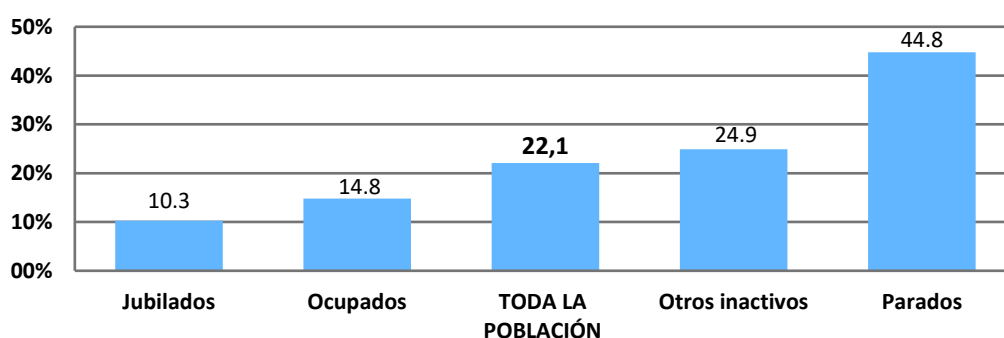


Fuente: elaboración propia a partir de INE: Encuesta de condiciones de vida 2015 (ingresos de 2014).

1.3.2. Mercado laboral y tasa de riesgo de pobreza en relación con la actividad

No solo la pobreza material determina la condición de una persona, un grupo o una comunidad. Las condiciones de vida de estas personas vienen determinadas en muchos casos, por no decir de la mayoría, por el perfil profesional: desempleados con baja cualificación, fundamentalmente trabajadores de la construcción y la hostelería, que perdieron sus empleos, sin estudios ni tiempo para reciclarse y con una protección por desempleo en retroceso, jóvenes parados en busca de su primer puesto laboral; autónomos con baja protección social; desempleados con más de 55 años y jóvenes que han retornado al hogar de sus padres que, en muchos casos, estaban ya jubilados. En un contexto de empobrecimiento creciente, tener empleo ya no es una salvaguarda ante las situaciones de pobreza. En estos últimos años la evolución interanual de las retribuciones salariales ha sido negativa; no así la de las rentas del capital, que han experimentado una evolución creciente. En relación con la actividad, el 44,8% de los parados estaba en riesgo de pobreza. Por su parte, el 10,3% de los jubilados se encontraba por debajo del umbral de riesgo de pobreza. El indicador para determinar el umbral de riesgo de pobreza se fija en el 60% de la mediana³ de los ingresos de las personas.

Gráfico 6 Tasa de riesgo de pobreza en relación con la actividad (Personas de 16 años y más años. En porcentajes)



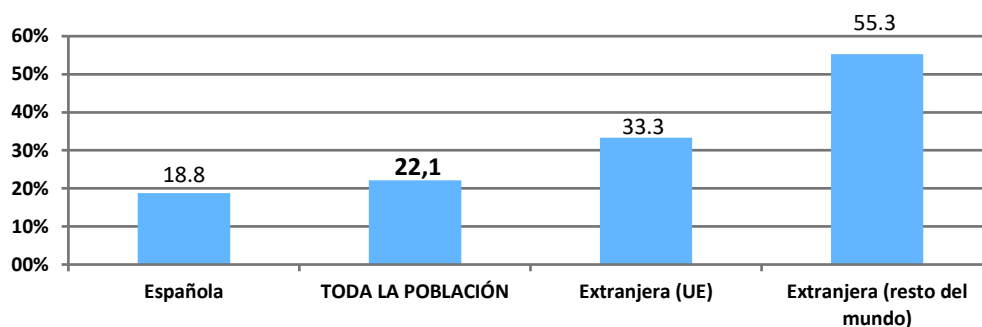
Fuente: elaboración propia a partir de INE: Encuesta de condiciones de vida 2015 (ingresos de 2014)

³ La mediana representa el valor de la variable de posición central en un conjunto de datos ordenados.

1.3.3. Exclusión política

Otro indicador que da pie a nuevas formas de desigualdad es la irregularidad administrativa que sufren un gran número de extranjeros sin papeles. El concepto de exclusión social, en este sentido, se revela como extraordinariamente útil para hablar de todas aquellas situaciones en que, más allá de la privación económica, padecen de una privación de la propia idea de ciudadanía. Los *excluidos* sociales a menudo no tienen voz en el campo político, ni posibilidad y capacidad de contribuir e influir en su entorno más o menos inmediato. Esta circunstancia veta el acceso a los derechos políticos y/o sociales a inmigrantes en situación no regularizada o sin permiso de trabajo que los abocan, en muchos casos, a la estigmatización social y/o cultural impidiendo su actuación al margen de su situación jurídica y política. Esta participación política y social debe ser entendida como un componente clave en el proceso de inclusión plena. No importa que los procesos de exclusión sean de carácter económico, laboral, formativo o de otra índole, inciden directamente en la participación en un sentido negativo, es decir: en la no participación. Según la nacionalidad, el porcentaje de personas por debajo del umbral de riesgo de pobreza era del 18,8% para los españoles, del 33,3% para los extranjeros de la Unión Europea y del 55,3% para las personas cuya nacionalidad no era de un país de la Unión europea.

Gráfico 7 Tasa de riesgo de pobreza por nacionalidad (Personas de 16 años y más años. En porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de INE: Encuesta de condiciones de vida 2015 (ingresos de 2014).

1.3.4. Exclusión social y pobreza

Es realmente triste escuchar los medios de comunicación y los propios líderes políticos declarar de manera impúdica que vivimos en el *primer mundo*, en el occidente de los derechos humanos, en las sociedades del bienestar y la justicia social. Sin embargo, en este mismo contexto, en estas mismas sociedades que se vanaglorian de haber alcanzado el progreso y la modernidad, existe un umbral por debajo del cual la privación de los bienes es tan generalizada que, por este hecho mismo, los pobres se convierten en unas personas casi totalmente incapaces de contribuir de alguna manera a la dinámica creciente de la sociedad. Dejándolos en una marginalidad vergonzosa, los mandatarios, lejos de ruborizarse por este monumental fracaso, no buscan ni siquiera dignificarlos, más bien, les procuran una suerte de asistencia social a través de un subsidio por desempleo o por medio de alguna ONG que les ofrece una ayuda básica para sobrevivir (que muchos y muchas no consiguen). De manera que, la pobreza se convierte en un círculo vicioso que conduce a la miseria y la marginalización.

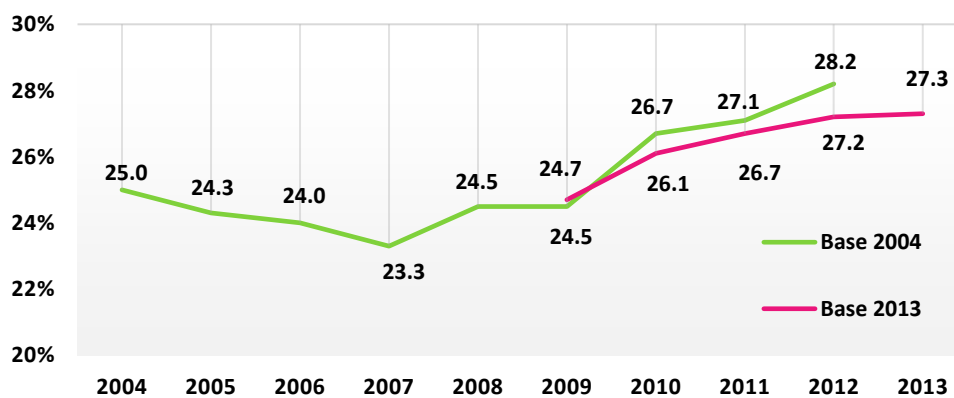
El Informe del Banco Mundial (2013, p. 7) señalaba la existencia de 1.220 millones de personas que vivían con menos de 1,25 dólares diarios. La mayoría de estas personas se ubican en países del llamado *tercer mundo*. Si se compara con lo que gana una persona en la Unión Europea, se puede considerar que es un ingreso indigno. Pero parece necesario añadir un detalle fundamental que no aparece en ese informe: en los países del *tercer mundo*, una persona que vive con 1,25 dólares diarios, come satisfactoriamente (tres veces al día) y no está ni lo más remotamente en situación de pobreza o marginalidad. Aclarado esto, es desolador y frustrante constatar que existe pobreza en los llamados *países ricos*. Para maquillar su incompetencia, los gobernantes trocean el concepto de pobreza, aludiendo a la *pobreza relativa* que se concreta con respecto a un estándar de vida dado en una sociedad objeto de estudio, es decir, se determina al comparar un individuo con el estatus económico de otros miembros de su entorno y la *pobreza absoluta* que se define con respecto a una cantidad de dinero necesario para satisfacer necesidades básicas (comida, vestido, etc.) sin incorporar conceptos de calidad de vida, esto es, un estado de supervivencia.

Esto es lo único que de momento se puede esperar de aquellos que tienen en sus manos revertir esta situación vergonzante. ¿Qué ocurriría si hiciésemos una encuesta a pie de calle preguntando a los transeúntes que nos explicaran la diferencia entre pobreza relativa

y absoluta? Solo podemos atrevernos a decir que pocos definirían estos dos conceptos como se acaban de exponer. De forma que, no es nada extraño escuchar o leer que, frente a las concepciones más clásicas de la pobreza, que ponen el énfasis en el nivel de vida material y en la insuficiencia de renta como factores determinantes, han surgido otros enfoques como el de la *pobreza en términos de capacidades* o el de *exclusión social*, que adoptan una perspectiva más amplia. Un elemento común de estos nuevos enfoques, frente al convencional basado en la renta, es la reivindicación del carácter multidimensional de la pobreza. Una incógnita que merece ser resuelta es: ¿Qué impacto tienen las distintas políticas, no para erradicar este azote, cosa harto complicada, pero al menos, frenar esta lacra?

En el año 2013, y calculado según la nueva metodología, el índice AROPE (*At Risk Of Poverty and/or Exclusion*) para España alcanza al 27,3 % del total de la población, lo que supone un total de 12.866.431 personas en riesgo de pobreza y/o exclusión. Entre los años 2009-2013, el indicador ha subido 2,6 puntos porcentuales lo que, expresado en términos absolutos, significa que han pasado a estar en pobreza y/o exclusión social un total de 1.320.216 personas que antes no lo estaban (EAPN-ESPAÑA, 2015, pp. 37 y 39). A tenor de lo que refleja el *gráfico 8*, es evidente que las políticas aplicadas no parecen surtir efecto alguno.

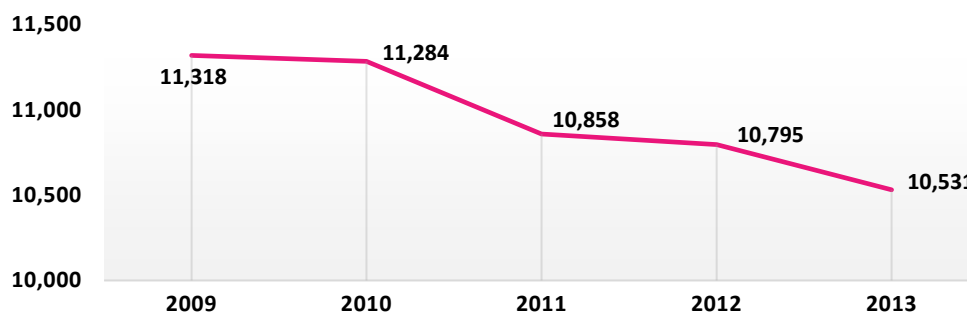
Gráfico 8 Evolución del indicador AROPE de riesgo de pobreza y/o exclusión social en España 2004-2013



Fuente: elaboración propia a partir de datos del 4º INFORME *Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2013* – European Anti Poverty Network EAPN-ESPAÑA, enero de 2015.

El *gráfico 9* nos muestra que, no solo estas políticas son insuficientes, sino que una gran parte de la ciudadanía ha seguido empobreciéndose durante el periodo 2009-2013.

Gráfico 9 Evolución de la renta media por persona en España 2009-2013 (euros)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del 4º INFORME *Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009–2013* – European Anti PovertyNetwork EAPN–ESPAÑA, enero de 2015.

Ofrece pocas dudas que esta circunstancia haya afectado negativamente la calidad de vida de la ciudadanía si nos atenemos a los datos del 4º informe sobre el seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009–2013, reflejado en los *gráficos 9 y 10*. Dicho informe menciona que reducción de la renta de los grupos más pobres aumenta el empeoramiento en las condiciones de vida que refleja el aumento del grupo de personas que no pueden acceder a bienes considerados básicos (PMS – *Población con privación material severa*) y de aquellos que viven en hogares donde la intensidad del empleo es muy baja (BITH – *Población con baja intensidad de trabajo por hogar*) (EAPN-ESPAÑA, 2015, p. 8).

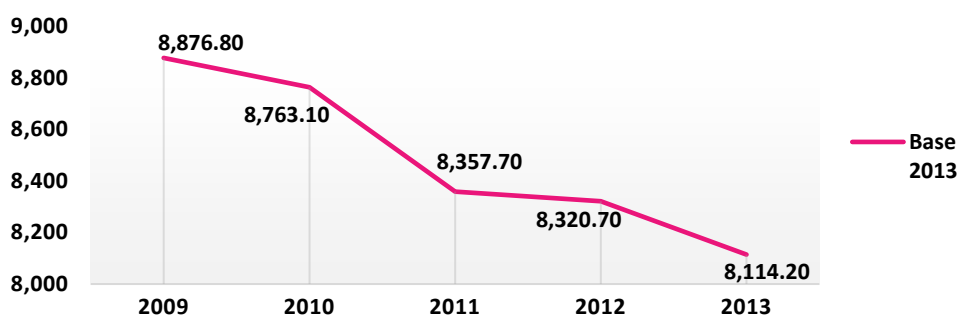
En el texto del informe citado en el párrafo anterior, se señala que la tasa de pobreza para el año 2013 se ha reducido hasta niveles de 2009 (EAPN-ESPAÑA, 2015, p. 55). Sin embargo, este hecho que en principio puede parecer alentador, no es así. El motivo reside en que se puede reducir la tasa de pobreza sin una mejora de las condiciones de vida de la población. Analicemos dos factores que contribuyen a presentar unos datos objetivos que esconden una realidad bien distinta. Por un lado, eliminar de la contabilidad de la tasa a un grupo relativamente numeroso de población pobre (que es lo que ha sucedido con la reducción de la población inmigrante) y, por otro lado, una mejora diferencial de los ingresos de la población pobre.

En el año 2013, la población inmigrante se redujo con respecto al año anterior en 190.020 personas, de las cuales es posible estimar que unas 74.941 estaban en situación de pobreza. Es muy probable que quienes se encuentren en situación de pobreza o exclusión tengan mayores motivaciones para abandonar el país que aquellos que no lo están. Entonces, dado que la reducción del número de personas pobres en el último año es de 216.000, se tiene que la reducción de la población inmigrante explica al menos el 34,7% de la reducción de la pobreza (EAPN-ESPAÑA, 2015, p. 55). La segunda razón por la cual la tasa de pobreza puede reducirse es una mejora diferencial de los ingresos de la población pobre, es decir, que aumenten sus ingresos en mayor proporción que en otros grupos de población. Sin embargo, no ha sucedido así. Por el contrario, en el último año considerado, la renta media ha mantenido la tendencia decreciente que venía experimentando desde el año 2009. Por tanto, la reducción de la pobreza experimentada en el año 2013 no se debe, como podría parecer intuitivamente, a una mejora en las condiciones de vida de la población, y para explicar esta paradoja hay que buscar otras alternativas. Como se ha visto, casi el 35% de la reducción de la pobreza se explica mediante el regreso de la población inmigrante en situación de pobreza a sus países de origen y el resto puede explicarse en gran parte como un mero efecto estadístico causado por la reducción de ingresos en amplias capas de la población. Al crecer la desigualdad durante esos años (2009-2013) y considerar que la definición de pobreza es relativa, remite al porcentaje de personas cuyos ingresos totales están bajo un umbral de pobreza que está calculado en función de la mediana de los ingresos del total de la población (60% de la mediana de los ingresos de la población). Así, la mediana –y con ella, el umbral de pobreza– bajará o subirá en función de cómo bajen o suban los ingresos de los distintos grupos de población.

Esto indica que puede suceder que algunos grupos de población varíen su situación con respecto a la pobreza sin que, necesariamente, sus ingresos hayan cambiado. Incluso más, es posible que determinados grupos salgan de la situación oficial de pobreza con una reducción de sus ingresos si la reducción de los ingresos de otros grupos es aún más acusada. En otras palabras, si su posición relativa con respecto al resto de la población mejora. Es decir, la situación de los individuos no se debe a que haya mejorado su situación económica, sino porque la reducción del umbral de la pobreza ha puesto sus ingresos por encima del límite. Expresado de forma inversa, y en términos sencillos, en 2013 había que ser mucho

más pobre que en 2009 para ser contabilizado en el indicador (EAPN-ESPAÑA, 2015, p. 57).

Gráfico 10 Evolución del umbral de pobreza en España 2009-2013 (euros)



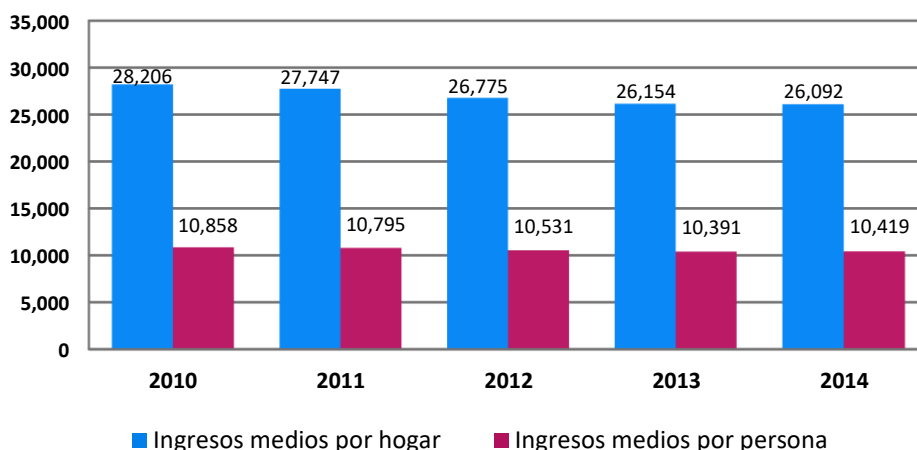
Fuente: elaboración propia a partir de datos del 4º INFORME Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2013 –EAPN (European Anti Poverty Network)– ESPAÑA, enero de 2015.

1.3.5. La persistencia de la recesión penaliza la economía de los hogares

Los resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida (INE, 2016, p. 1) ofrecen información sobre los ingresos medios de los hogares durante el año 2014. El ingreso medio anual neto por hogar se situó en 26.092 euros, con una disminución del 0,2% respecto al año anterior. Por su parte, el ingreso medio por persona alcanzó los 10.419 euros, cifra un 0,3% superior a la registrada el año precedente. La diferencia de la evolución entre el ingreso por hogar, que disminuye, y el ingreso por persona, que aumenta, se explica por la reducción en el tamaño medio del hogar. La persistencia de la recesión ha ido penalizando la economía española hasta el punto de que el año pasado aproximadamente uno de cada cinco españoles, el 22,1% de la población, se encontraba en riesgo de pobreza (INE, 2016, p. 1). La estadística muestra, sin embargo, que el porcentaje de población en riesgo de pobreza fue algo menor al registrado en 2013 (reducción explicada en párrafos anteriores), cuando el 22,2% de los españoles se encontraban en esta dramática situación. A pesar del incremento de los ingresos por persona en 2014, la situación económica de los hogares sigue en regresión para el mismo año. Con estos nuevos datos, será curioso descubrir cómo, tanto las instituciones como nuestros representantes públicos aprovechan los datos para sentirse tremendamente

orgullosos de los avances que el Estado de bienestar y la democracia han logrado en su empeño por *derribar* las barreras de las desigualdades sociales.

Gráfico 11 Evolución de los ingresos por hogar y por persona (euros)



Fuente: elaboración propia a partir de INE: Encuesta de condiciones de vida 2016.

1.4. VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

La noción de vulnerabilidad ha despertado estos últimos años un creciente interés desde las ciencias biomédicas, medioambientales y económicas para alcanzar progresivamente las ciencias sociales. Ser vulnerable es estar expuesto a amenazas externas más o menos previsibles que ponen a prueba los recursos que poseen los individuos, grupos o comunidades. El riesgo para una persona de sufrir un daño –su vulnerabilidad– es el resultado de un conjunto de riesgos distintos pero vinculados, es decir: el riesgo de estar expuesto a una amenaza y carecer de la protección y recursos necesarios para hacerle frente (Schröder-Butterfill y Marianti, 2006, p. 2). La vulnerabilidad alberga varias características. En primer lugar, es universal, puesto que toda persona, de alguna manera, es vulnerable; es relacional y contextual, porque cada contexto no afecta por igual en función de los recursos disponibles; es individual, porque no golpea a todos los actores de la misma manera: Frente a una misma situación, algunos se verán más afectados que otros y, por fin, es reversible, es posible actuar sobre los factores y el contexto. La exposición a la vulnerabilidad es, por tanto, común a todos los individuos, pero no semejante. De hecho, y según el Observatorio Nacional de la Protección de la Infancia (ONPE, 2014, p. 129), *la vulnerabilidad está, en*

este sentido, íntimamente ligada a la idea de la capacidad de acción de cada individuo o colectivo.

1.5. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

La vulnerabilidad es definida como una situación latente y caracterizada por la convergencia de algún tipo de circunstancias amenazantes como sequías, terremotos, inundaciones, enfermedades, amenazas medioambientales, accidentes, hambrunas, el riesgo de sufrir un trato injusto o discriminatorio en diversos entornos, inclusive la educación, la atención sanitaria, el empleo, la vivienda, etc. Estas condiciones incrementan la probabilidad de las personas y hogares de sufrir contingencias que reducen dramáticamente su bienestar. Es un concepto multidimensional y multicausal que refuerza la reproducción de procesos que deterioran el nivel y calidad de vida de hogares, individuos o comunidades. El concepto de vulnerabilidad ha sido explorado desde campos tan diversos como la antropología, la sociología, la ecología política o la ingeniería (Alwang, Siegel y Jorgensen, 2011, pp. 17 y 18). De modo que la vulnerabilidad se define desde diversas perspectivas como el riesgo y el estrés. Sin embargo, es posible encontrar algunos elementos en común en la mayor parte de las definiciones de vulnerabilidad. El léxico de la vulnerabilidad conoce un interés creciente en diferentes campos desde los años 90 del pasado siglo. El término latín *vulnerare* significa herir, dañar, perjudicar, quebrantar. Este a su vez está formado por *vulnus*, *vulneris* cuyo significado es herida o golpe. Por tanto, vulnerabilidad se asocia a la posibilidad de ser herido o lesionado física o moralmente. En otras palabras, se puede explicar la vulnerabilidad como un *talón de Aquiles* más o menos generalizado, es decir, la vulnerabilidad apunta a *una potencialidad a ser herido* (Soulet, 2005, p.50).

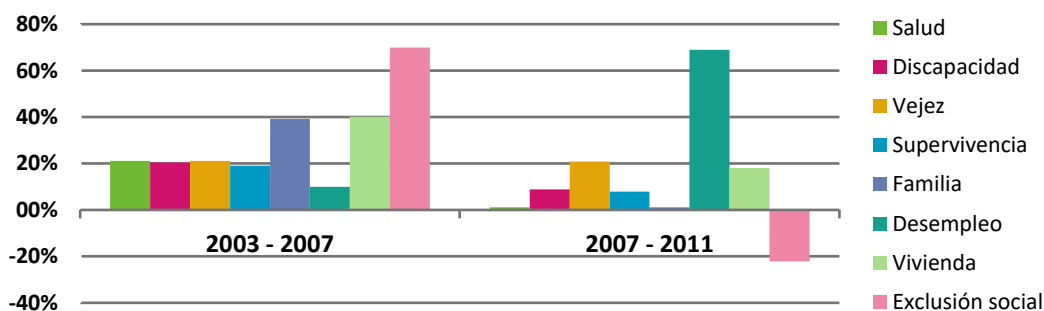
El término *vulnerabilidad* se aplica también a personas, grupos humanos, objetos e incluso a empresas o ecosistemas. De manera general, la vulnerabilidad es considerada como una posibilidad o probabilidad de estar afectado o herido por *causas intrínsecas y extrínsecas* (Perles Rosselló, 2010, p. 69). La vulnerabilidad social difiere de la vulnerabilidad económica analizada casi exclusivamente desde la perspectiva de los recursos y el consumo. Por tanto, la vulnerabilidad debe ser concebida como un estado cambiante, multidimensional, de aquí la dificultad para describirla por meros indicadores.

1.6. VULNERABILIDAD Y SOCIEDAD DEL RIESGO

Al hablar de riesgo, se menciona de manera implícita una clara situación de peligro. El riesgo, también implica una determinada vulnerabilidad frente a cada tipo de peligro. Sin embargo, parece que los riesgos se reducen cuando existen o se adoptan medidas para reducirlos. En la actualidad, muchos viven en una *sociedad del riesgo* (Beck, 2006, p. 16) por las circunstancias en las que viven. Ulrich Beck (2006, p. 69) detecta un cambio en la cualidad de la comunidad, un cambio que se mueve por *sistemas axiológicos* completamente distintos, *sociedades de clases* en una dinámica de desarrollo al ideal de la igualdad y una sociedad movida por sistemas axiológicos inclinados a la desigualdad produciendo *una sociedad insegura*. Esta inseguridad viene motivada por una falta de recursos para aquellas familias que se mueven en un entorno precario.

La sociedad es consciente de las amenazas que ella misma produce, dando lugar al concepto de sociedad del riesgo. Parece que la incertidumbre acompañada frecuentemente por nefastas consecuencias ha tomado el control de la vida de las familias más desfavorecidas. Sin embargo, a pesar de que el concepto de sociedad del riesgo ha siempre estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, se trata de poner el foco en el contexto de una sociedad avanzada y moderna. Para ello, es necesario analizar y matizar el alcance de sus efectos. El deterioro de los servicios prestados por el Estado en términos de salud y educación afecta fundamentalmente a los segmentos más pobres, que no pueden recurrir a servicios privados y acceden en consecuencia, a salud y educación en situación más precaria. Los datos avalados por FOESSA (2014, p. 319) ponen de relieve la disminución de la contribución pública para la protección social en tiempo de crisis.

Gráfico 12 Tasa de crecimiento de gasto en protección social en España (%)



Fuente: elaboración propia en base a datos de Eurostat en FOESSA (2014) VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España.

1.7. INDICADORES PARA LA MEDICIÓN DE LA VULNERABILIDAD

La vulnerabilidad económica suele estar tradicionalmente asociada al mercado financiero, midiendo el riesgo a la hora de conceder un crédito, riesgo de mercado y de liquidez, entre otros. Por tanto, las mediciones del riesgo de una economía son habitualmente simplificadas mediante el concepto de riesgo soberano, representado por la probabilidad de *default*⁴ de la deuda pública a través de un índice de bonos representativos.

En el campo de las ciencias sociales, existen indicadores que permiten valorar el nivel de vulnerabilidad. Sin embargo, estos indicadores no permiten dar cuenta de los procesos causales por los cuales se llega al riesgo de exclusión social o incluso a la propia exclusión. La vulnerabilidad es un concepto multidimensional (Gustavo Busso, 2001, p. 8) que tiene su origen en la interacción de factores internos y externos a los hogares, personas o comunidades que configuran su situación en un momento y espacio determinado. Los factores internos son los recursos de los que disponen los individuos u hogares, y las diversas estrategias de acción que estos les permiten desplegar para hacer frente a factores externos. A mayor cantidad, diversidad y calidad de los recursos que pueden movilizar los individuos u hogares para responder a modificaciones de las circunstancias y del entorno, menor el nivel de vulnerabilidad y viceversa cuando no existen dichos recursos. En la misma línea, Calvo y Dercon (2005, p. 5) definen a la vulnerabilidad como la magnitud de la amenaza de un futuro estado de pobreza.

En el marco del concepto de riesgo social, el problema yace en la identificación de situaciones de vulnerabilidad de hogares, personas o comunidades que en este contexto no son considerados pobres pero que, frente a algún tipo de adversidad, podrían rápidamente cruzar el umbral de la pobreza. En este sentido, Zhang y Wan (2008, p. 2) señalan que la medición de la vulnerabilidad es sumamente importante para identificar aquellos grupos o individuos que no siendo actualmente pobres podrían caer por debajo de la línea de pobreza.

Un estudio sobre exclusión social y vulnerabilidad (Corera, Laparra y Pérez, 2009, p. 15) determinó cinco tipos de trayectorias que transitan desde la integración a la vulnerabilidad y a la permanente ubicación en esta. Las situaciones son muy diversas y son,

⁴ Un *default* es una palabra de origen anglosajón que literalmente quiere decir o alude a hacer algo por defecto o de manera predeterminada, también se le conoce como *suspensión de pagos*; el término *default* se utiliza mayormente en el habla hispana para cuando en contexto financiero una persona no puede pagar a tiempo.

entre otras, los cambios dramáticos en la situación de pareja, problemas de discapacidad o rupturas laborales. Las personas que más probabilidad tienen de permanecer en una situación permanente de vulnerabilidad son las que sufren cambios de ingresos laborales, envejecimiento, enfermedades o descenso de la protección familiar. Otras trayectorias van desde la vulnerabilidad a la exclusión más absoluta, como son los factores desencadenantes como la prostitución, drogas o enfermedades terminales, además de carencia total de apoyos familiares. A todo esto, se añaden familias *chabolistas*, personas sin hogar o enfermos mentales sin apoyo familiar. Esto hace patente una profunda reflexión sobre la permisividad de una situación tan inasumible por gobernantes que permiten/consienten la producción y reproducción de problemas sociales tan alarmantes. En una sociedad donde la competitividad, la superación y la innovación son valores indispensables en muchos ámbitos, los mecanismos de exclusión ponen a prueba cualquier recurso y dispositivo de defensa al poner al descubierto los flancos más vulnerables de una parte importante de la sociedad. La competitividad es por naturaleza excluyente, por eso, niños, ancianos, mendigos, inmigrantes, personas con discapacidad, etc., se convierten fácilmente en excluidos.

La ampliación de zonas de vulnerabilidad conduce al aumento del nivel de exclusión. Esto acarrea una pérdida de significaciones y sentido de la vida, produciendo un *constante sentimiento de inseguridad* (Korstanje, 2009, p. 109). Además, la ausencia de expectativas genera y acentúa un sentimiento de impotencia y pasividad que derivan en el abandono de todo intento de superación, y desenganche de los procesos de socialización.

Este análisis debería producir una profunda reflexión en las autoridades competentes para que consideren una redefinición de las políticas sociales y los modelos de intervención y replantear las condiciones y los medios para lograr un mayor nivel de integración a través de mayores sinergias y acciones proactivas.

2. REPRODUCCIÓN SOCIAL

2.1 MARCO HISTÓRICO DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

El concepto de reproducción social transmite la idea que toda sociedad se reproduce, y esto es una evidencia a nivel demográfico. En un principio, sociólogos como Auguste Comte y Émile Durkheim tomaron de las ciencias naturales, en particular, de la biología, su concepción de la sociedad, pensada como un organismo vivo que debe garantizar su reproducción. Esta perspectiva conduce a lo que se llama funcionalismo, es decir, un orden social, un modo de integración que se reproduce. En el mismo periodo, Karl Marx ofrece una visión estrictamente sociológica a este concepto de reproducción subrayando que se trata de relaciones sociales y situaciones conflictivas que se reproducen.

En el siglo XX, bajo la influencia del filósofo Louis Althusser y sociólogos marxistas como Christian Baudelot y Roger Establet se desarrolló esta perspectiva. Si el primero ponía por delante la noción de *aparatos ideológicos de Estado*, diferentes *aparatos*, de los cuales la iglesia, a través de sociedades capitalistas, aseguraba por una parte su reproducción y legitimización, los segundos se inclinan por dar una plaza central a la institución escolar, la que mejor está en condición de producir una selección legítima. Al estar dividida en clases, la sociedad se ve reproducida por la escuela que actúa como *aparato* clasificador o seleccionador en las sociedades modernas. Por tanto, los individuos son considerados como iguales cuando las *plazas* son profundamente desiguales —en relación con los recursos y el prestigio que se asocian a ellas— porque se supone que su acceso se corresponde a los méritos de cada uno/a y la responsabilidad de detectar esos méritos se delega en la escuela.

Dos visiones contrapuestas en lo que toca a la escuela son las de Raymond Boudon (1973, p. 108), que presenta a la escuela como neutral en la reproducción de la desigualdad, mientras que para Pierre Bourdieu (1964, pp. 14-21), la escuela está ubicada en el centro de estas desigualdades: no es neutral.

Según Boudon (1973, p. 108), destacado sociólogo francés en el campo de la sociología de la educación, las desigualdades en los logros educativos son el resultado de diferentes estrategias familiares. De hecho, Boudon (1973, p. 108) muestra que las familias pueden tener estrategias que explican las diferencias en la orientación y el éxito académico. Raymond Boudon (1973, p. 108) compara la familia de clase obrera y la familia de clase media/alta. Por ejemplo, una familia de clase obrera puede *contentarse* que sus hijos o hijas alcancen el bachillerato y concluyan con algún tipo de formación profesional en la medida en que el diploma obtenido por sus hijos es mayor que el obtenido por los padres, lo que permitirá al niño o niña ascender dentro de su propia escala social sin que esto suponga un sacrificio económico excesivamente pesado para la familia.

Para Pierre Bourdieu (1996, p. 11), existe una dicotomía evidente: nivel cultural familiar y los logros académicos de los hijos e hijas. Este autor establece que, a mayor nivel cultural de la familia, mayores oportunidades de éxito para el niño o la niña, porque ese capital es muy valorado por la escuela. En otras palabras, y simplificando mucho, para Bourdieu, el sistema educativo se dirige a alumnado que dispone inicialmente de un capital cultural que les permitirá moverse con soltura en el entorno escolar y transformar su capital en diplomas de mayor calidad que aquellos/as de origen socioeconómico más desfavorecido y, por tanto, este alumnado deberá hacer un esfuerzo mayor de aprendizaje.

2.2. ALGUNAS NOCIONES UTILIZADAS POR PIERRE BOURDIEU

Bourdieu (1998, p. 156), pretende demostrar que lo que parece *natural* en la sociedad no es más que el fruto de una construcción social. Se trata pues, de desvelar *las reglas del juego social*. Sus análisis conducen a destacar la división de la sociedad en clases, pero, introduciendo una ruptura con el marxismo: mientras Marx desarrolla una concepción socioeconómica de las clases, Bourdieu (1998, pp. 279 y 280) insiste en la dominación simbólica en las relaciones que mantienen las clases entre sí. Los individuos y los grupos poseen diferentes tipos de capital, lo que resulta en la estratificación social. Las clases y las fracciones de clases se definen por la cantidad de capital global que disponen y por la composición de ese capital. A continuación, se analizan los distintos *capitales* de Bourdieu.

2.2.1. El Capital cultural

La noción de capital cultural es uno de los elementos del tríptico elaborado por Pierre Bourdieu (1979, p. 3) para situar al individuo al lado del capital económico y social. El capital cultural se refiere a un conjunto de recursos culturales disponibles. El capital cultural puede ser el mismo y descomponerse en tres dimensiones: una forma objetivada, constituida de bienes materiales culturales como libros, bibliotecas, todo tipo de colecciones, discos o todo tipo de objetos que indican *cierto nivel* cultural; una forma institucionalizada (los diplomas escolares) y una forma incorporada que corresponde al conjunto de las disposiciones y competencias cognitivas y estéticas que forman el *gusto* y los *dones*, producto del *habitus*. El espacio social se estructura de manera pluridimensional porque cada individuo puede tener aportaciones de *capital* diferentes. Así, en *La Distinction* (1998, pp. 256, 337 y 338), Pierre Bourdieu presenta un esquema donde organiza el espacio de los gustos y prácticas según un eje vertical que corresponde al volumen global de capital y un eje horizontal oponiendo de un lado los individuos fuertemente dotados en capital económico, pero poco dotados en capital cultural y por el otro, los individuos quienes al contrario disponen de fuertes capitales culturales, pero poco dotados en capital económico. En ese esquema se han puesto frente a frente *los espacios de las posiciones sociales* y *los espacios de los estilos de vida*.

La metáfora económica contenida en el término *capital* no es casual: el individuo hereda una parte de esos capitales y los va incorporando a lo largo de su vida. Cuanto más precoz es esa incorporación –durante su primera infancia/socialización– más fuerte será esa incorporación. Ese proceso no es únicamente un asunto familiar, sino que la escuela juega un papel destacado. Así, el capital cultural descansa en gran parte sobre mecanismos de impregnación informales y no únicamente sobre procesos de aprendizaje.

2.2.2. Capital cultural y reproducción social

La transmisión del capital cultural se revela un factor de reproducción de clases sociales extremadamente eficaz. La transmisión del capital cultural sería incluso más eficaz en la reproducción intergeneracional de las clases sociales que el capital económico. Por fin, el capital cultural se materializa en un diploma que asegura a quien lo posee una ventaja a

lo largo de su vida (al menos eso se espera, aunque más adelante veremos que esto no siempre ocurre así). Según Bourdieu, la composición del capital cultural *legítimo*, es decir, aquel reconocido y validado por la escuela, susceptible *a posteriori* de convertirse en títulos y diplomas canjeables en el espacio social, es arbitrario (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 17). Sin embargo, es necesario traer algunos matices expuestos por algunos trabajos en la sociología de la educación a esta definición del capital cultural y su proceso de transmisión. En efecto, por muy seductora que sea la metáfora del capital que se transmite, la definición de la clase únicamente percibida según su posición económica y la ideología meritocrática del *don*, no están exentas de algunas fisuras. De hecho, uno de sus argumentos más recurrente en su aplicación excesivamente mecanicista de este concepto es la visión casi automática que subyace a la idea de transmisión. Si bien esta tesis tiene cierto grado de justificación estadística, no agota todas las posibilidades como algunas trayectorias atípicas como pueden ser de niños o niñas de padres dotados de un considerable capital cultural que fracasan en la escuela o, a la inversa, niños y niñas con padres con un pobre capital cultural que alcanzan el éxito académico. De modo que Bernard Lahire (2005a, p. 9) se pregunta:

¿Se puede decir que el saber o la cultura pasa de los adultos a su prole como el mensaje escrito o el patrimonio material pasa de A a B? ¿Debe satisfacerse el sociólogo de la educación y la cultura con esta metáfora del transvase o introducir un lenguaje más adecuado para describir estos fenómenos? A fin de cuentas, parece que la noción de capital cultural o herencia pierde su relevancia cuando uno se apega a la descripción y análisis de las modalidades de la socialización familiar o escolar.

Otro ejemplo del mismo autor que pone en jaque a la comunidad sociológica es el ejemplo de una familia con dos niños o niñas que no tienen el mismo éxito escolar. ¿Cómo es que dos hermanos o hermanas que se han beneficiado de los mismos recursos iniciales, que han tenido padres con el mismo capital cultural y económico, uno/a ha *triunfado* en la universidad y el otro/a ha logrado terminar a duras penas el bachillerato? No son situaciones típicas, pero ocurren (Lahire, 2009, p. 7).

Dicho esto, el prestigio y reconocimiento de la obra de Pierre Bourdieu es indudable. Sin embargo, más allá del prestigio de este autor, se ha considerado oportuno contrastar la información recogida con los distintos capitales de la teoría social de Bourdieu. Además, sus primeros trabajos sociológicos en la Cabilia desarrollados en un entorno

cerrado y con grupos pequeños tienen cierta similitud con los participantes de este estudio que comparten tanto una vida precaria como el riesgo de exclusión social en un entorno social muy similar.

Si bien las circunstancias varían y el aspecto ontológico es complejo, la noción de *violencia simbólica* de Pierre Bourdieu presenta un especial atractivo para este estudio, es decir, una violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas *expectativas colectivas*, en unas creencias socialmente inculcadas (Bourdieu, 1999a, p. 173). Además de resaltar los mecanismos de reproducción de las jerarquías sociales, el mismo autor evidencia la importancia de los comportamientos adquiridos durante la socialización primaria y compartidos por un grupo que condicionarán el futuro del individuo. No obstante, esto no quita que se acuda a distintos autores, permitiendo así, una diversidad de opiniones y visiones cuya finalidad no será otra que un análisis que lleve a conclusiones valiosas y la aprehensión de una realidad compleja. A continuación, se examinan otros aspectos y peculiaridades del concepto de capital.

2.2.3. El Capital económico.

El capital económico está constituido por diferentes factores de producción y el conjunto de bienes económicos como ingresos, patrimonio, bienes materiales, etc. Estos bienes materiales pueden verse incrementados por uniones matrimoniales o por herencias transmitidas de generación en generación. Este capital puede permitir a sus dueños enfrentarse a posibles contratiempos financieros y mantener un estatus social valorado por los demás y ofrecer a su prole oportunidades que sin ese capital serían impensables. Sin embargo, cuando Pierre Bourdieu describe las élites estudiantiles en su obra *Les Héritiers* (1964), menciona que estos estudiantes privilegiados reciben en herencia un bien precioso y, no obstante, invisible a simple vista: la cultura. En el seno de esta élite intelectual, los valores no se transmiten a través del dinero, el *capital económico*, sino, por la escuela, el *capital cultural* (Bourdieu y Passeron, 1964, p. 19).

2.2.4. *El Capital social.*

El concepto de capital social es de una importancia crucial en la obra de Bourdieu. Su análisis permite comprender el pensamiento del sociólogo y su proyecto filosófico a través de la génesis del concepto, desde los trabajos etnográficos en la Cabilia (Bourdieu 1991, p. 294), hasta su elaboración final en *La Distinción* (1998, pp. 321, 326), donde describe cómo la pequeña burguesía intenta imitar las capas superiores. El arte de vivir, la civilidad y la cultura de la alta sociedad de la burguesía son para el autor capitales sociales cuya función es legitimar la jerarquía social. Pero esta problemática no se limita a una crítica de las clases dominantes, va más allá, poniendo en entredicho una estructura social que favorece a una minoría que ostenta un capital social selecto y privilegiado, condenando la mayoría a la frustración. Para el autor, las diversas formas de capital social generan distinción o diferencias y legitiman las desigualdades.

El capital social es lo que divide y une simultáneamente a la sociedad. Es la forma general de todo recurso que permite a alguien aseverar una legitimidad justificando una desigualdad. Un patrón o dueño de una empresa puede dar órdenes a sus obreros porque detiene el capital económico que legitima su autoridad. El ingeniero es obedecido por sus subordinados porque detenta una cualificación (capital escolar) que le permite dirigir a un equipo en el lugar de trabajo. El cura dirige una misa como consecuencia del capital simbólico que le otorgan sus feligreses. Queda claro que no todos los capitales comparten la misma naturaleza. Algunos son fruto de un marco jurídico (la propiedad privada), otros por el valor de un currículo o de las creencias y la fe. Todos emanan de una legitimidad que otorga autoridad. Sin discriminarlos, Bourdieu (1997, p. 284) insiste sobre la desigualdad y la dominación que generan. Según el mismo autor (1972, pp. 227-243), la modernidad es más desigual por el hecho que los capitales sociales que genera divide más la sociedad, ampliando la jerarquía social. No es algo que esté al alcance de todos ser el propietario de una empresa, banquero, director general de una sociedad o médico o ingeniero. Es algo habitual observar que estas actividades son desempeñadas por titulares con un alto volumen de capital social, cultural y económico heredados, es decir, un estatus social y prestigio que parece transmitirse como si se tratara de una herencia que se perpetúa de generación en generación. Son, desde luego, trayectorias ligadas al *habitus* de clase. Según Bourdieu

(1998, pp. 132 y 133), el *habitus* es en sí un capital social integrado en la persona por la socialización y la formación.

Las dos nociones están ligadas en un proceso de subjetivación de relaciones sociales y de objetivación del mundo social. De hecho, Pierre Bourdieu (1980a, p. 2), describe que:

El capital social es el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una “red durable de relaciones” más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la “pertenencia a un grupo”.

Si el punto común a todas las definiciones del capital social es el carácter instrumental de este concepto, es decir, el hecho que apunta siempre a explicar la eficacia, la rentabilidad del objeto de estudio al cual se aplica. La concepción de Bourdieu (1987, pp. 13-46) revela dos maneras de concebir las relaciones sociales, a la vez como *interacciones sociales* y como *estructuras sociales*. Además de su carácter instrumental, el capital social aparece como un concepto conservador, ya que participa fundamentalmente a la reproducción del orden social, reducir las ventajas de algunos en detrimento de otros y, por tanto, a la reproducción de las desigualdades en general. No obstante, dependiendo de la calidad de nuestras redes, unos contactos valiosos pueden favorecer los intereses del individuo, permitiéndole encontrar los recursos necesarios en momentos de necesidad. Pero, más allá de las interconexiones que suelen ocurrir entre capitales, podemos añadir lo que menciona Portes (2004, p. 154), al definir el capital social como *habilidades de los individuos para obtener recursos a través de redes u otras estructuras sociales*.

2.2.5. El Habitus

El *habitus* constituye una norma cuyos fundamentos conscientes o inconscientes son compartidos por un grupo (Bourdieu, 1996, pp. 74 y 75). En efecto, cada adaptación de un *habitus* implica el cumplimiento de códigos conocidos y compartidos, entendidos y aceptados. El *habitus* es una ley inmanente, depositada en cada agente durante la infancia o socialización primaria (Bourdieu, 1996, p. 25) que es la condición no solo de concertación de prácticas, sino también de las prácticas de concertación o dialogo, ya que la

reorganización y ajustes conscientemente asimilados por los agentes mismos supone el control de un código común y que la empresa de movilización colectiva no consigue sin un mínimo de concordancia entre *habitus* y agentes movilizadores y las disposiciones de los que se esfuerzan por expresar sus aspiraciones (Chevallier y Chauviré, 2011, p. 89). El *habitus* forma las conductas cotidianas y las convierte en automáticas e impersonales, inconscientes, impuestas por el orden social y reproducidas por cada uno de sus actores (Bourdieu, 1991: p. 92). Según Bourdieu (1996, p. 25), el *habitus* crea un patrimonio social y cultural que se expresa en las prácticas de cada día.

Distinguiendo los *habitus* de las categorías sociales como principios estructuradores de la cohesión societal en su conjunto, ya que su producción y reproducción respectiva necesitan la adhesión de todos sus miembros implicados en relaciones de complementariedad u oposición. En *Choses dites* (Bourdieu, 1987, p. 156), el autor indica que:

El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y en los dos casos, estas operaciones expresan la posición social en la que el habitus se ha construido.

Para dar mayor amplitud a la noción de *habitus*, es pertinente prestar atención al análisis de Bernard Lahire (2004b, p. 213) en su obra *La culture des individus*. Este autor menciona que si las hipótesis y el dialogo con Bourdieu son estimulantes, no parecen convencerle. Lo resume de la siguiente manera:

El individuo se somete a diferentes influencias a lo largo de su existencia que no hay que subestimar y que complican el modelo propuesto por Bourdieu que se focaliza en las clases sociales y supone una homogeneidad de las prácticas y la división binaria en legítimo e ilegítimo. Sin embargo, esta división no separa solo las clases, sino que, comparte las diferentes prácticas y preferencias culturales de los mismos individuos en todas las clases de la sociedad.

De ahí, una lucha *consigo mismo* como destaca Lahire. Dicho de otro modo, el individuo no está encerrado de manera rígida en el *caparazón* de un *habitus*, más bien, está sometido a influencias a lo largo de su existencia. Según Lahire (2001, pp. 46-52), el caso de los *tránsfugas* es un buen ejemplo. Se trata de individuos que se comportan de manera

muy diferente en lugares diferentes. Por ejemplo, pueden retomar un acento popular cuando están con su familia de origen, o pueden conservar rasgos populares en materia de gustos alimentarios y, al mismo tiempo, aculturados en un entorno diferente donde suelen residir.

No se puede afirmar que estas personas han incorporado varios *habitus*, porque no se puede omitir la definición de *habitus* como sistema de disposiciones duraderas y transferibles (Bourdieu, 1991, p. 92). Sin embargo, alguien se puede ver sorprendido por la utilización de este concepto en ámbitos muy distintos, aumentando la confusión sobre la definición de *habitus*: *habitus* escolar, político, deportivo, así como *habitus* popular o aristocrático, pero con un patrimonio individual de disposiciones heterogéneas, e incluso en parte contradictorias.

2.2.6. El individuo: contextos, experiencias y consumos

Cada tipo de *capital* es útil para alcanzar metas concretas, e incluso, la combinación entre ellos puede potenciar un efecto simbólico. A modo de síntesis, el capital económico permite obtener ventajas con el propósito de alcanzar metas que sin *él* no serían posibles; el capital cultural permitirá conseguir títulos superiores que servirán para que las personas desarrollen una actividad profesional de calidad (o al menos, eso se supone) y el capital social, imprescindible para tener contactos y moverse con cierta comodidad en la sociedad o en casos más extremos, recibir ayuda en caso de necesidad. Reuniendo estos tres conceptos, se puede hablar de *capital global*. Por ello, la posesión de diferentes tipos de capital va a permitir determinar la posición social de cada individuo y, por tanto, poner de manifiesto las diferentes clases sociales. El nivel social depende a la vez del volumen de capital adquirido y de la calidad de ese capital. En este caso, la clase dominante ostenta el mayor volumen de capital global, pero se puede discriminar entre una fracción fuertemente dotada de capital económico (profesiones liberales, industriales) y otra fracción más aventajada en capital cultural.

Algo similar ocurre en la *pequeña burguesía* o clase media –designaciones no siempre muy acertadas en la actual sociedad donde estos conceptos se han ido difuminando–, en las cuales se detectan diferencias dentro de la misma clase. Por ejemplo, se pueden encontrar empresarios dotados de un gran capital económico y docentes con un mayor

capital cultural (aunque ambos capitales no son incompatibles entre sí). Pero todos, dentro de un *campo* que configura un espacio de *juego, lucha y poder* (Bourdieu, 1998, pp. 108-114), buscan el prestigio, el estatus, el reconocimiento social por parte de otros, es decir, un capital simbólico que les permita ascender socialmente. De hecho, si cada campo es un espacio de *lucha*, los agentes con mayores ventajas sociales que lo ocupan tienen gran interés que sigan existiendo unas reglas de juego que les favorezca y, por tanto, no solo mantener, sino sacar mayor beneficio al valor de los capitales que poseen. Este espacio está estructurado por las diferentes posiciones de los agentes en el campo (Lahire, 2012, pp. 150-153). De este modo, lo que la lucha competitiva perpetúa, no son condiciones diferentes, sino las *diferencias de las condiciones* (Bourdieu, 1998, p. 164). Este tipo de lucha tiene sustento en el ejercicio de lo que Bourdieu denominó como *violencia simbólica*. Esta violencia se concreta cada vez que los dominados aceptan los principios de legitimación de los dominantes.

Desde una primera perspectiva, la teoría de los campos y el capital, el poder toma principalmente la forma de *capital simbólico*. En cuanto a la segunda perspectiva, el *habitus* es valorado por los demás:

El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital: físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por unos agentes sociales cuyas categorías de percepción son tal, que están en condiciones de conocerla (de percibirla) y reconocerla, de otorgarle valor [...] (Bourdieu, 1994, p. 116).

Añadiendo otro matiz, el autor menciona que no existe capital simbólico, sino, solo los *efectos simbólicos del capital*. (Bourdieu, 1997, p. 285). Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que Bourdieu desarrolló su noción de *habitus* al trabajar sobre la “poco diferenciada” sociedad Cabilia en Argelia (Bourdieu 1991, p. 294), lo que permitió adoptar con éxito este tipo de análisis. Según Lahire (2004a, p. 39), los que comparten estos análisis, toman como piedra de toque o como modelo generalizado, a comunidades pequeñas e indiferenciadas, cerradas y basadas en férreas disciplinas (como algunos cuerpos profesionales cerrados o algunas formas de descripción simplistas de las comunidades indígenas), por lo que argumenta:

No hay [...] individuos que puedan tener disposiciones sociales generales, coherentes y transferibles de una esfera de actividad a otra, o de una práctica a otra,

salvo si –y solo si- sus experiencias sociales se han visto siempre gobernadas por los mismos principios”.

No obstante, como reflexión al modelo/noción de Bourdieu que habitualmente se centra en el conjunto más bien que en las partes, interesándose más en la relación entre los elementos que en los elementos mismos, muestra que en contextos cerrados como los estudiados en Cabilia, el autor parece llegar a conclusiones aceptables pero no extrapolables a contextos más complejos y abiertos, donde las opciones individuales son menos previsibles, es decir, es crucial tener en cuenta las distintas realidades para no caer en conclusiones erróneas.

Esta cuestión lleva a Lahire (2004a, p. 39) a *contraargumentar* a partir de una reflexión sociohistórica sobre las condiciones de unicidad o pluralidad de *habitus* en función de la diversidad de los contextos de desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital. Al dejar de lado el holismo y centrarse más en el individualismo, parece evidente que cada individuo es singular y portador de una pluralidad de disposiciones que atraviesan una diversidad de contextos sociales. En este sentido, Elster (1990, p. 181) menciona el *efecto de desbordamiento*, es decir, *un efecto de transferencia: los hábitos adquiridos en una esfera son transferidos a otra*. De hecho, el efecto de transferencia se explica por la similitud de situaciones pasadas y presentes: mientras que construyeron una parte de sus disposiciones en ciertas situaciones, los individuos las ponen en práctica en situaciones análogas.

En este sentido, Lahire ofrece unas reflexiones que modifican las nociones de Bourdieu sobre los campos como espacios estructurados y relativamente autónomos de posiciones, *luchas*, reglas de juego, intereses y capitales específicos (Bourdieu, 1998, pp. 108-114). La principal cuestión es que no toda interacción o situación social puede asignarse a un campo, ya que, si lo fueran, las únicas disposiciones se referirían a este tipo de contextos sociales, que se dan en circunstancias muy especiales. Lahire menciona otro modelo: lo que ocurre *fuera del campo*. De modo que el autor menciona que:

Hay, por una parte, modelos que otorgan un peso determinante y decisivo del pasado del actor [...]; por otra parte, hay modelos que describen y analizan los momentos de una acción, de una interacción, o de un estado dado de un sistema de acción, sin preocuparse del pasado de los actores [...] (Lahire, 2004a, pp. 69 y 70)

Aunque el *habitus* es un concepto central de Bourdieu, si omite otros contextos, de

algún modo, mutila ese concepto al subordinar la toma de posición del actor a su posicionamiento en el *campo*, es decir, todas las experiencias *fuera del campo* que Lahire encarna en *el hombre plural* (1998). Para este autor, estas, quedan borradas e impide un análisis más profundo sobre las causas personales de las distintas disposiciones o respuestas del individuo. Para Lahire (2004a, p. 28), Bourdieu piensa en *posición* más bien que *socialización* o tipos de experiencia. Incluso, la posición es excesivamente definida por su valor diferencial –su prestigio relativo– que por su contenido de experiencias. De hecho, Bourdieu excluye del análisis, por una parte, las prácticas *fuera del campo* de los agentes de ese mismo campo (Lahire, 2012, p. 217), es decir, anteriores a la entrada en el campo y/o en paralelo a la vida en el campo y, por otra parte, la de los individuos que no poseen los códigos del campo pero que pueden de alguna manera *competir* (Lahire, 2012, p. 215). En definitiva, el contexto puede ser también un espacio más amplio de clases y fracciones de clases, un microcosmos social –campo, juego, mundo– una organización o una institución, un grupo o un subgrupo o incluso, un marco local de interacción (Lahire, 2012, p. 48). De modo que Lahire (2013, p. 109) observa que las disposiciones individuales se expresan más o menos fácilmente y de manera más o menos extensivas en los diferentes ámbitos de prácticas (escuela, familia, ocio, sociedad, etc.). Su expresión depende de:

la confrontación entre las relaciones de fuerza internas y externas, es decir, las relaciones de fuerza entre disposiciones más o menos fuertemente constituidas durante la socialización pasada (interna) y las relaciones de fuerza entre los elementos (características objetivas de la situación, que pueden estar asociadas a personas diferentes) del contexto que pesa más o menos sobre el actor (externo).

Por tanto, para aquellos que disponen de un *habitus ajustado* a la posición que ostentan, son menos vulnerables a situaciones que llevan a la frustración y la tensión. Sin embargo, aquellos que, debido a sus disposiciones previamente construidas y con menos capacidad de adaptación, sufren desajustes en sus trayectorias biográficas. De hecho, Lahire (2005, p. 57), utilizando una ilustración, menciona que estas personas *desajustadas* no se encuentran como *peces en el agua* en los distintos campos donde existe una alta competitividad. Habitualmente, esto se debe a la ausencia de disposiciones adaptadas a contextos socializadores específicos o a la ausencia de contextos favorables. Como consecuencia, estos individuos se mueven entre la asunción y el desencanto (Lahire, 2013, p. 131).

En cuanto a diferencias, Pierre Bourdieu escribe la obra *La Distinción* (1979b) en una coyuntura peculiar, la sociedad francesa de los años setenta. Desarrolla una teoría que permite conceptualizar las relaciones entre clases sociales, estatus y gusto/estética. Esto le lleva a la conclusión que las prácticas de consumo están fuertemente influidas por la clase social a la que pertenece el individuo y en la que se ha configurado un sistema de disposiciones (el *habitus*) que marca las pautas de desarrollo de los gustos. Esto implicaría la formación de un gusto legítimo y, por tanto, una legitimidad cultural. Sin embargo, poco tiempo después y, por medio de dos trabajos del sociólogo Richard Peterson (Peterson y Simkus, 1992; Peterson y Kern, 1996), se populariza un término, hasta entonces, ajeno a las ciencias sociales: el *omnivorismo cultural*⁵.

En estudios posteriores (Ariño, 2007, p. 133; Lizardo y Skiles, 2009, p. 2), se señala que desde que Bourdieu recopiló los datos empíricos sobre lo que construyó su teoría hasta los tiempos actuales, se han producido unas importantes transformaciones en las sociedades occidentales. Acompañando a estas transformaciones, se afirma que uno de los cambios recientes en el occidente postindustrial que mejor ha sido documentado sería el del declive de un sistema de estratificación rígido, sustituido por un nuevo modelo caracterizado por el fuerte contraste entre unas clases altas con un amplio abanico de gustos y consumos y unas clases bajas que apenas se interesan por la cultura, salvo por unas escasas manifestaciones populares⁶.

Esta mayor amplitud en el consumo cultural por las clases dominantes o situadas en los estratos más altos de la estructura social (*omnivoridad*), marcan una clara diferencia con los resultados de Bourdieu. Distintos trabajos desarrollados en los años 80 y 90 del siglo XX corroboran estos cambios. Gripsrud (1989, p. 199) en el Reino unido, Donnat (1994) en Francia y Schulze (1992)⁷ en Alemania, confirman la presencia de gustos eclécticos en las personas de estatus elevado. Otros estudios llevados a cabo durante los años 1990 confirman

⁵ En las últimas décadas uno de los debates más interesantes en el campo de la sociología del consumo ha sido la cuestión del *omnivorismo* cultural, planteada generalmente como una crítica a la teoría de la distinción establecida por Bourdieu en sus trabajos más clásicos. Frente a la idea de diferenciación y jerarquización de los estilos de vida basada en la adquisición de capital cultural que enunciaba este autor, los defensores del *omnivorismo* cultural defienden por el contrario que los gustos legítimos de las nuevas clases dominantes se caracterizan, en la actualidad, por un amplio abanico de preferencias culturales, con gustos que se extienden desde las artes más refinadas a las manifestaciones propias de subculturas populares (Fernández Rodríguez y Heikkilä, 2011, p. 585).

⁶ No obstante, Bourdieu (1998, pp. 312-315) indica un cambio significativo en los gustos y la ética/estética de la diversión de las nuevas clases medias, favoreciendo el hedonismo en detrimento de la tradición.

⁷ Donnat O. (1994); Schulze G. (1992), citados en Peterson, R. A. (2005, p. 260).

esta tendencia en doce países de América del norte y Europa y Australia (Gebesmair, 2001, p. 606; Lamont y Molnar, 2002, p. 174; Katz-Gerro, 2004, p. 17).

Sin embargo, sería muy atrevido elevar estos datos a rango de verdad absoluta y denigrar la teoría de Bourdieu. Tanto los datos recogidos más recientemente como aquellos del trabajo de Bourdieu se llevan a cabo en contextos y coyunturas bien diferentes. Pensar que un trabajo y, por tanto, sus resultados no se adecuan a lo que ocurre en la actualidad, no necesariamente significa que las cosas no se han hecho bien. En este sentido, Richard Peterson (2005, pp. 261-264, 274) argumenta que el *omnivorismo* es un fenómeno realmente característico del siglo XXI, pese a que la tendencia al *omnivorismo* cultural se lleva desarrollando varias décadas, es factible que en el futuro se genere una reversión de dicho avance o incluso su fin.

Esta sugerente opinión puede trasladar al futuro investigador a desestimar ciertos trabajos pretéritos por unos resultados que no se ajustan a las circunstancias del presente. Sin embargo, los trabajos de Bourdieu, aunque en algunos aspectos parecen *hacer agua*, la realidad es bien distinta. En el caso de *La Distinction* (1979b), se puede destacar su gran impacto durante más de dos décadas. No obstante, sus trabajos sirvieron de modelo y punto de partida para que otros investigadores añadieran distintos matices que no se podían percibir en la sociedad francesa de los años 1970. De hecho, Bourdieu permite analizar las diferencias de las diferencias, es decir, no solo discriminando clases, sino, revelando las diferencias existentes entre las mismas, donde se observa que no todos los individuos de un mismo *club* son *bendecidos* por el mismo tipo de capital. Algunos disfrutan de un considerable capital económico y otros *compiten* con un exquisito capital cultural. Sin embargo, ambos gozan del reconocimiento de los demás *concurantes* que se disputan un trozo de ese ansiado capital simbólico que se adquiere en un *campo* que se caracteriza por su hostilidad. De hecho, *la construcción social de la realidad social* se realiza en y por innumerables actos de construcción antagonistas que los agentes operan en cada momento en su luchas individuales o colectivas para imponer la representación del mundo social más favorable a sus intereses; lucha ciertamente muy desigual, ya que los agentes tienen un dominio muy variable de los instrumentos de producción de la representación del mundo social (Bourdieu, 2007, p. 171).

De hecho, como se ha citado anteriormente, se reprocha a Bourdieu su teoría de los *campos* que omite tanto la individualidad y peculiaridad de los actores como su contexto o experiencia *fuera del campo*. Este hecho, aunque no menor, no parece empañar la visión que tuvo este autor sobre acontecimientos peculiares explicados peculiarmente. Además, como indica Peterson (2005, pp. 261-264), la realidad social actual se caracteriza tanto por su diversidad como por su *multisocialización*. El mismo autor explica muy bien el porqué de las distintas causas que provocan actitudes distintas ante situaciones aparentemente similares. El autor señala que el esnobismo encajaba bien como modelo de jerarquía en el terreno del gusto del siglo XX, pero en la actualidad estamos viviendo *un período de eclecticismo en el que se estimula ser “cool” y cosmopolita*. Además, Peterson señala que los canales de transmisión de la cultura han cambiado también de manera significativa gracias a internet, la televisión, los teléfonos móviles u otros artefactos que permiten disfrutar de productos culturales de una forma nunca vista anteriormente. Finalmente, la creciente movilidad de las personas permite que la gente de las clases *populares* y sus gustos puedan alcanzar los de las capas altas de la sociedad: la jerarquía en la sociedad ha cambiado y el nivel educativo en general ha aumentado, de forma que los gustos propios de la cultura *popular* tienen posibilidades reales de ser más aceptados socialmente y compartir espacios con los de la alta cultura.

2.3. REPRODUCCIÓN ESCOLAR Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

2.3.1. Problemas sociales fuera del alcance/control de la escuela

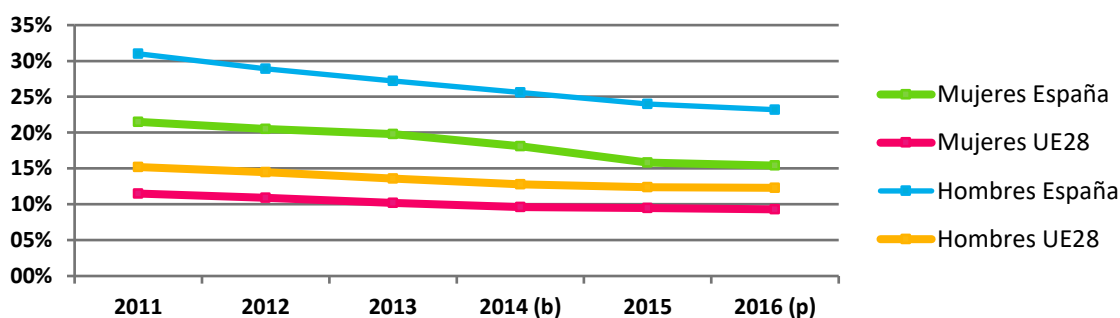
Según el Instituto Nacional de Estadística (2018a, p. 1), a pesar de todos los esfuerzos realizados durante estos últimos años, las tasas de abandono escolar temprano siguen siendo inasumibles y muy por encima de la media europea. Un objetivo prioritario de las políticas educativas es que los jóvenes continúen su formación más allá de las etapas obligatorias por los efectos positivos en el desarrollo individual de la persona y en el progreso de la sociedad, facilitando el futuro acceso al mercado laboral. El abandono escolar temprano forma parte de los ocho indicadores definidos para el seguimiento de los objetivos

de la estrategia Europa 2020 y es también uno de los puntos de referencia para el seguimiento de los objetivos 2010-2020 de los sistemas educativos y formativos⁸.

En el año 2017, según datos provisionales, en España el abandono educativo temprano alcanza la cifra de 21,8% para los hombres y 14,5% para las mujeres (INE, 2018a, p. 2). El abandono temprano de la educación-formación ha sido siempre superior en los hombres. En los últimos años esta cifra se ha ido reduciendo, con un valor para los hombres del 27,2% en el año 2013, 25,6% en el año 2014 y 24,0% en el año 2015. En las mujeres alcanzó un valor de 19,8% en el año 2013, 18,1% en el año 2014 y 15,8% en el año 2015.

La mejora en las cifras del año 2016 se debe al incremento de la población que ha alcanzado el nivel de educación secundaria segunda etapa. En el año 2016 la cifra de abandono educativo temprano en España para los hombres es de las más altas de todos los países de la UE (22,7%), solo superada por Malta (23,4%) y casi duplica la cifra de la UE-28 (12,3%). En las mujeres, la cifra de España para el año 2017 también es más alta que la cifra de la UE-28 (14,5%), correspondiendo también a España uno de los valores más altos de abandono temprano de la educación-formación, solo superado por Malta (15,1%) y Rumanía (18,1%) (INE, 2018a, p. 2).

Gráfico 13 Abandono temprano de la educación-formación. España y UE28 (%) (hombres/mujeres)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE (2018a) *Abandono temprano de la educación-formación*. Indicadores de educación de la Estrategia Europa 2020. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

(b) Ruptura de serie. (p) Datos provisionales.

⁸ En base a la Encuesta de Población Activa, el abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación en las cuatro semanas anteriores a la de la entrevista. Su máximo nivel de educación es el nivel 0-2 de la CNED-2014 (preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria) y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal).

Estos datos estimulan a la comunidad educativa a buscar soluciones y nuevas estrategias que sean capaces de revertir una situación insatisfactoria. Según Antonio Bolívar (2007, p. 19), los cambios que se están produciendo en la sociedad hacen de la educación una referencia constante en las agendas y los discursos de los políticos responsables de hacer frente a las nuevas situaciones. La formación de personas responsables y solidarias y de ciudadanos *más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación en las responsabilidades colectivas* es una idea arduamente discutida en ámbitos morales, políticos y socioeducativos. El autor hace igualmente referencia a un *escenario educativo ampliado* (Bolívar, 2007, p. 105) para apelar a la incorporación de espacios que no eran considerados responsabilidad de la educación, pero que actualmente ejercen un importante papel en la socialización. La familia, en soledad, no puede ejercer el papel de educadora; la escuela, en sí misma, no puede limitarse a instruir, y la sociedad lo circunda todo. Para complementar el ejercicio de las escuelas, ante la imposibilidad de responder solas a las necesidades de formación de la ciudadanía, la familia, los medios de comunicación y la comunidad en general, deben ejercer este papel socializador compartiendo un hilo conductor de valores relacionados con la (co)responsabilidad, el respeto, la convivencia y la participación. Se trata, pues, de aprender día a día, dentro y fuera de las aulas, los valores fundamentales para vivir en comunidad.

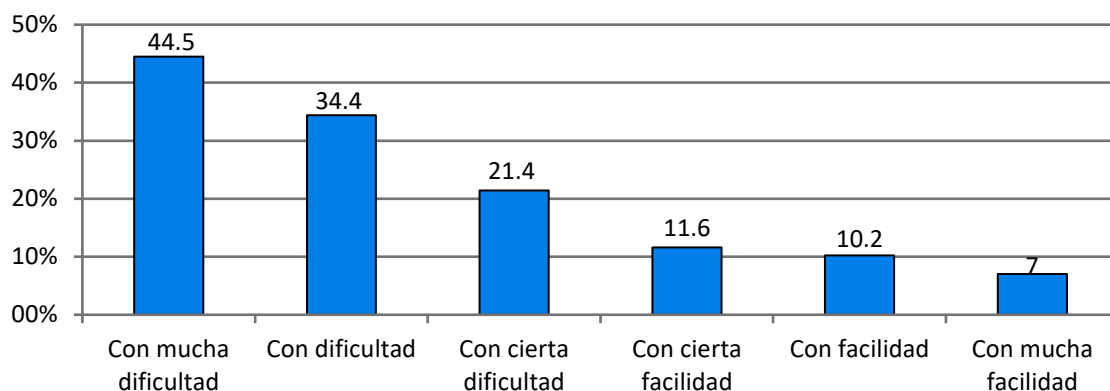
Según Slegers *et al.* (2014, p. 618), se trata de alcanzar la máxima calidad educativa a través de la autoevaluación cuando las escuelas *construyen la capacidad conjunta de mejora mediante la promoción de aprendizaje individual y colectivo de los docentes, lo que se convierte en vital para que la escuela pueda hacer frente a las presiones de rendición de cuentas*. En este mismo sentido, Bolívar (2014, pp. 10 y 11) indica que no se puede salir de esta situación a menos que, más allá de bienintencionadas estrategias para llevarla a cabo, más radicalmente, se planteen qué cambios organizativos son precisos para reestructurar las escuelas de modo que la autoevaluación forme parte de sus procesos cotidianos de funcionamiento, es decir, institucionalizar la autoevaluación. Hargreaves y Shirley (2009, p. 11), señalan que:

Es tiempo, ahora más que nunca, de una Nueva Forma de cambio educativo que se adapte a los problemas y desafíos dramáticamente nuevos a que nos enfrentamos. Esta Nueva ola debe basarse en lo mejor que hemos aprendidos del viejo modo en el pasado sin retroceder o reinventar lo peor de ellos.

Otro aspecto que se destaca para alcanzar una mayor calidad en la práctica educativa es el mencionado por Day y Gu (2012, p. 150), al señalar el compromiso de los docentes como factor crítico de la mejora y, paralelamente, qué tipo de política educativa sobre el profesorado puede contribuir más decididamente a comprometer al personal. Si la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de su profesorado, como han reafirmado informes internacionales, *sin compromiso, el éxito de los esfuerzos para cambiar las cosas será limitado*.

Sin embargo, la realidad indica, no solo que queda mucho por hacer, sino que los factores que llevan a los estudiantes al abandono temprano de sus estudios tiene mucho que ver con su situación familiar y socioeconómica. Que se hable de la renta disponible per cápita del hogar o la situación del mismo en términos de llegar a fin de mes, el mensaje es el mismo. La tasa de abandono cae sistemáticamente en función de la capacidad económica del hogar. Las diferencias son siempre muy sustanciales. En el caso de la renta per cápita las tasas van del 10,2% que caracteriza a los hogares más acomodados al 34,4% de los hogares con menor renta por persona, una tasa que más que triplica a la anterior. La variable relativa a la dificultad de llegar a fin de mes de la Encuesta sobre condiciones de vida (INE, 2011, cit. en IVIE⁹, 2013, p. 14), muestra que los hogares que llegan a fin de mes con mucha facilidad tienen una tasa media de abandono del 7%, mientras que la tasa que corresponde a los hogares que lo hacen con mucha dificultad multiplica esa cifra en más de seis veces y se sitúa en el 44,5%. En definitiva, el abandono educativo temprano en España muestra un comportamiento claramente diferenciado según la capacidad económica de las familias. El abandono resulta mucho más intenso en el caso de las familias con menores rentas. Por el contrario, las familias en mejor situación económica presentan ya tasas de abandono compatibles con los objetivos propuestos por la Unión Europea en su estrategia 2020. Esta concentración del abandono en los colectivos con menor capacidad económica es un elemento a considerar al definir políticas para reducir la tasa de abandono escolar temprano en España.

⁹ Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

Gráfico 14 Tasa de abandono según capacidad del hogar de llegar a fin de mes en 2010

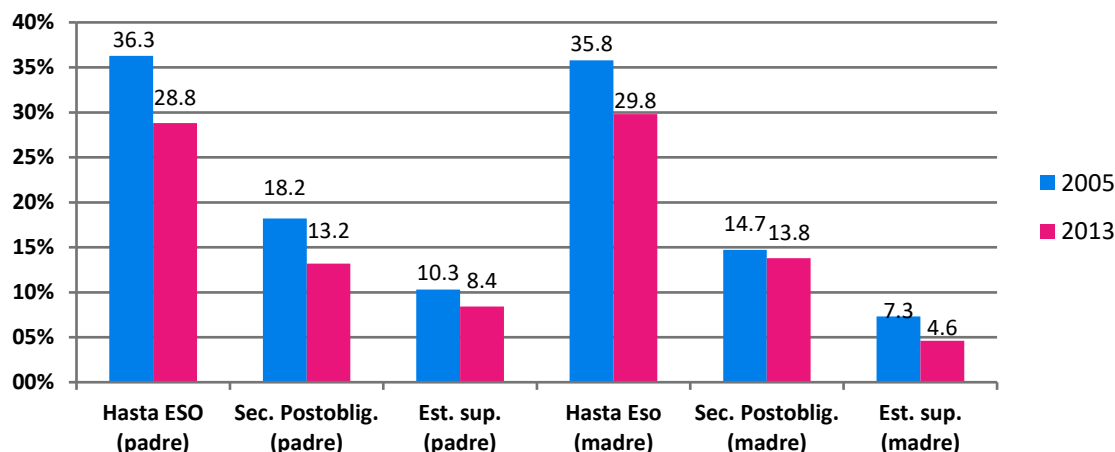
Fuente: Elaboración propia con los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del Instituto Nacional de Estadística (2011).

Otro de los objetivos explícitos de las políticas educativas en las democracias occidentales ha sido la promoción de la igualdad. En este sentido, existe un consenso bastante amplio en que las políticas educativas deben tener por objeto asegurar la *igualdad de acceso a la educación*, universalizando la escolarización en determinadas etapas de la vida y eliminando barreras que impidan el acceso a determinados grupos. Un segundo objetivo contemplado por algunas políticas educativas para promover la igualdad es asegurar la *igualdad de oportunidades* (Marí Klose *et al.*, 2009, p. 177). Por tanto, la idea de la política educativa como instrumento de aproximación a una sociedad en que las diferencias de origen condicionen menos los logros educativos y sociales de los ciudadanos parece loable. En este objetivo convergen el principio de equidad y el principio de eficiencia. Desde una perspectiva de equidad y justicia, no es alentador observar que los logros individuales reflejen el origen social en lugar de reflejar las capacidades de los individuos o su esfuerzo. Desde la perspectiva de la eficiencia, una correlación alta entre los ingresos económicos de los padres y los de los hijos implica que la sociedad rentabiliza de forma ineficiente los talentos existentes, al permitir que un segmento considerable de sus jóvenes no alcance el ascenso social (malgastando su verdadero potencial), y en cambio, otro segmento del alumnado parece beneficiarse como resultado de las mayores inversiones que pueden realizar sus padres (Esping-Andersen y Bonke, 2007, p. 9). Ante esta situación, Fernández Enguita, Mena y Rivière (2010a, p. 77) observan que:

la influencia del origen social en los resultados es patente entre los distintos niveles de logro en estudios postobligatorios [...] El corte en las oportunidades de éxito se da entre los que tienen padres con estudios obligatorios y los que tienen padres con estudios postobligatorios. Es de señalar el hecho de que los que más éxito tienen en la formación de corte profesional son precisamente los hijos de padres con formación profesional o maestrías industriales.

Los mismos autores señalan que la comunidad educativa tiende a asignar el origen de los problemas a factores sobre los cuales puede mantener cierto control, y no parece que la extracción social de los alumnos sea uno de ellos (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010a, p. 72).

El *gráfico 15* señala claramente el peso que el nivel educativo de los padres tiene sobre las trayectorias educativas de sus hijos. La tasa de abandono escolar temprano entre los hijos de padres que alcanzan la ESO es de un 28,8%, y en el caso de las madres con un nivel académico similar es de 29,8%. Con respecto de los hijos cuyos padres logran la secundaria postobligatoria, el 13,2%, y para los hijos con madres de similar nivel, un 13,8%. Por último, los hijos de padres con estudios superiores alcanzan la tasa de 8,4 y con un mismo nivel de la madre, un 4,6%. De manera que, la influencia del nivel académico de los padres es patente entre el alumnado que experimenta un abandono educativo temprano. Está claro que si se examina la evolución de estas tasas entre los periodos 2005-2013, parece que esta circunstancia va atenuándose paulatinamente.

Gráfico 15 Tasa de abandono escolar según nivel educativo parental 2005 y 2013*

Fuente: elaboración propia según datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2013). Educaine, boletín de educación, número 14 septiembre 2013.

Nota: *1er trimestre.

2.3.2. La escuela y el reto de la igualdad de oportunidades

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela se enfrenta en muchas ocasiones a problemas que están fuera de su control como pueden ser el clima familiar y su propia situación socioeconómica. El hecho de hablar de fracaso escolar, abandono educativo temprano, alumnos/as en grandes dificultades para alcanzar la educación mínima, nuevas estrategias para mejorar la calidad de la educación o la implementación de autoevaluaciones regulares evidencian un campo educativo en plena ebullición. De hecho, en este campo ocurren muchas arbitrariedades que llevan el sello de *necesarias* y *naturales*. La justificación de la arbitrariedad de los contenidos escolares no parece despertar un sentimiento de oposición por parte de aquellos que la sufren con más severidad. Tampoco se presenta a sí mismo como violento el poder arbitrario de imposición del que goza el cuerpo docente. Todos estos procesos son mucho más eficaces en la medida en que los estudiantes e incluso el profesorado no sean conscientes de la acción pedagógica *violenta* llevada a cabo en las aulas. En realidad, es muy difícil encontrar a algún observador mencionar la no despreciable cantidad de *violencia simbólica* que ocurre en las aulas. Las palabras de Bourdieu y Passeron (1996, p. 70), quizás algo exageradas en la actualidad, o no, indican que el éxito de toda acción pedagógica está en función del grado en que los

receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia educativa y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, y además, alcanzando el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación cultural que impone dicha acción a través de la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción (*violencia*) pedagógica.

En su análisis acerca de la sociedad y su visión de la escuela, Bauman (2013, p. 48) señala que esa *cultura característica del mundo actual colisiona con la rigidez de la cultura escolar: ambas resultan, a su entender, incompatibles*. El autor se atreve a formular un diagnóstico: *en algún lugar de este viaje circular se ha perdido la promesa de mejorar las oportunidades gracias a una educación universal y enriquecedora que dure lo que dure la vida*. El mismo autor (Bauman, 2013, p. 55) va más allá, recurriendo a uno de sus propios tópicos, al señalar que *lo único que salva a los jóvenes de ser absolutamente desechables es su potencial contribución al consumo*. El sociólogo polaco menciona que las cosas no siempre fueron así, hubo un tiempo en que *el diploma superior fue garante de un puesto en el mercado laboral y que mientras los logros académicos tenían correlación con las gratificaciones sociales, quienes fracasaran en sus intentos por ascender sólo podían culparse a sí mismos*. Su análisis abarca la situación actual donde se produce el fenómeno de los graduados sin empleo. Así, menciona el autor, que se trata de *las primeras generaciones de postguerra que se enfrentan a una movilidad descendente*. Si bien estos jóvenes consideran que deben sobrepasar a sus padres, se topan con la imposibilidad de concretar sus aspiraciones en un mundo de trabajos volátiles y desempleo persistente, *de proyectos que nacen muertos, de esperanzas frustradas*.

Estas afirmaciones vienen a confirmar de alguna manera la visión de Bourdieu y Passeron (2006, p. 122) en cuanto a las estrategias familiares que incluyen todas aquellas prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida de los individuos y las familias, que los autores denominan *estrategias de reproducción social*. Se trata de:

[...] un conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase.

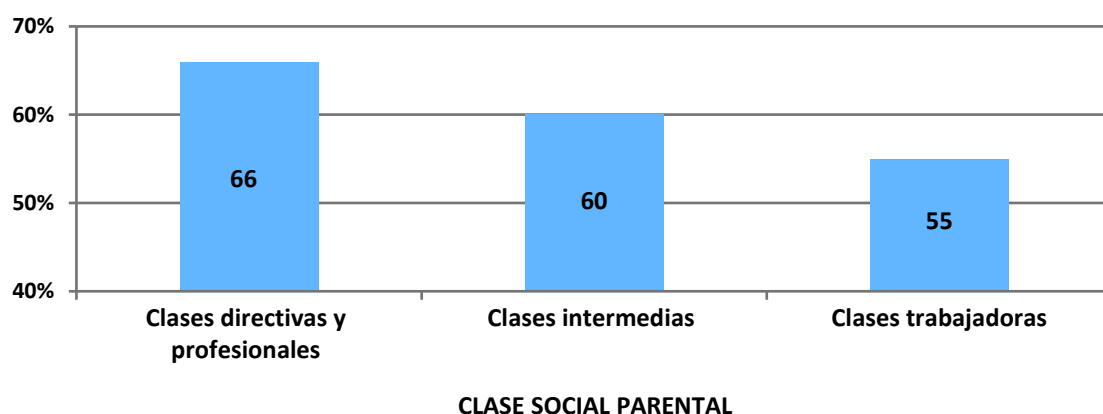
De hecho, la tesis que los autores desarrollan en esta obra, y la cita es del texto original, mencionan que *todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes mantiene con sus estudios, expresa la relación fundamental que su clase mantiene con la sociedad global, el éxito y la cultura* (Bourdieu y Passeron, 1964, p. 36).

Como señala Bauman en su obra *Modernidad líquida* (2010, p. 19), existe un *capitalismo sólido* y otro *líquido*. El primero se basa en compromisos duraderos con una planificación a largo plazo, un alto compromiso con la empresa y escasa movilidad geográfica. El capitalismo líquido se distingue del anterior por la falta de compromiso del capital, su extraterritorialidad, volatilidad e inconstancia. Esta coyuntura genera una fuente de incertidumbre y estimula la movilidad geográfica: *viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas (...) es ahora, el mayor bien y símbolo de poder*. El mismo autor insiste en su visión del mundo como lugar donde no es aconsejable cultivar compromisos para toda la vida, de hecho, su reflexión no es ambigua: *la vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal* (Bauman 2013, p. 27). Así, Bauman describe su percepción de un mundo caracterizado por la *liquidez*, como una civilización sin cimientos firmes donde *presiden* el concepto de incertidumbre entendido como riesgo y la cultura del desapego.

Queda patente que tanto desarraigo, tanta inestabilidad y un constante adaptarse a realidades en constante cambio, no facilitan la inserción de aquellos con un débil capital global y escasa capacidad de maniobra a la hora de improvisar. Los individuos con un *habitus* incorporado menos *ajustado* a las exigencias de una estructura social en constante mutación, son especialmente castigados por una violencia simbólica más sutil, y por tanto, más cruel. En realidad, a nadie le extraña ver a un licenciado conduciendo un taxi, trabajar como camarero, conserje, cajero, etc. Evidentemente, y con todo el respeto por las distintas profesiones mencionadas, porque no se trata de infravalorar ciertas actividades en detrimento de otras. De hecho, un refrán francés menciona: *il n'y a pas de sot métier, mais de sottes gens*, es decir, no hay oficios estúpidos, sino, gente estúpida. El hecho es que, por una parte, ese empleo está muy por debajo de su cualificación y, además, estos individuos son *infraremunerados* en relación con su nivel de diploma y a las expectativas del propio licenciado, con el consiguiente desanimo, no se ven cumplidas.

Es cierto que poseer un título superior aumenta las posibilidades de ingresar en el mercado laboral, pero ¿cuál es el porcentaje de jóvenes licenciados en empleos de alta cualificación en función de la clase social de sus padres? En el *gráfico 16* se observa que los hijos de las clases directivas y profesionales alcanzan el 66%, los de clase intermedia, el 60% y los de clase trabajadora, el 55%. Estos resultados implican que obtener un título universitario no garantiza la igualdad de oportunidades. Es patente que la clase social parental es un factor de peso en relación con las oportunidades laborales de los hijos. Sin embargo, las diferencias no parecen tan significativas como se podía esperar. No obstante, la máxima de *a mayor nivel social, mayores oportunidades laborales* parece cumplirse.

Gráfico 16 Licenciados con ocupaciones cualificadas por clase social parental

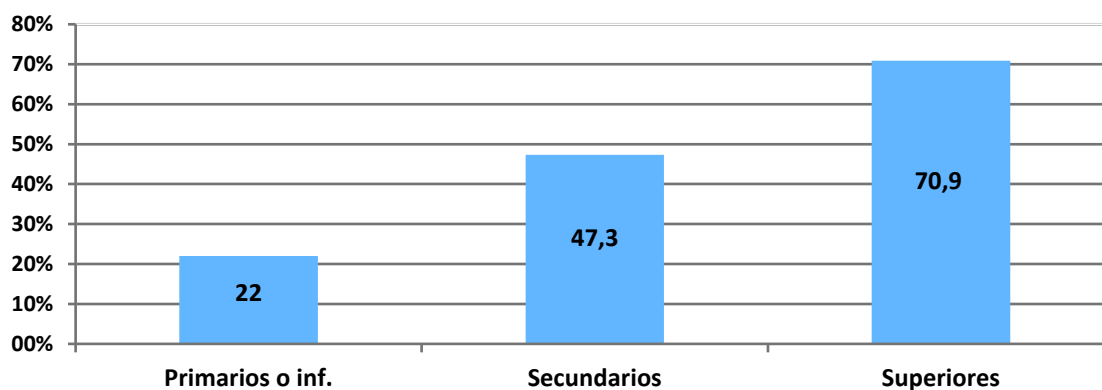


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2011 (INE) N=982 (Individuos con edades de 25 a 35 años). Valores porcentuales para cada grupo, de 0 (0%) a 1 (100%)/Intervalos de confianza > 95%.

Pero, las estadísticas tienen esa perversidad, decir una cosa y la contraria al valorar los mismos datos. En el gráfico anterior (16) se observan relativamente pocas diferencias entre las distintas clases sociales a la hora de conseguir un trabajo cualificado, pero se constata que, una vez más, las clases con mejor posición socioeconómica se ven más favorecidas. Pero, qué ocurre si se va más allá en el análisis. Por ejemplo, qué ocurre si los datos son los siguientes: 100 licenciados, de los cuales, 90 son de clase favorecida, 8 de clase intermedia y solo 2, de clase trabajadora. De los 90, 80 alcanzan una actividad laboral cualificada, de los 8, lo consiguen 7 y los 2 de clase trabajadora, ambos lo consiguen. Los datos reflejarían los resultados siguientes: el 80% de clase directiva y profesional consigue

un empleo ajustado a sus competencias, el 87,5% en las clases intermedias y el 100% en las clases trabajadoras. *Un resultado magnífico, parece que se está ganando la batalla contra la desigualdad de oportunidades* dirían los demagogos de turno, sin embargo, la realidad es bien diferente como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 17 Porcentaje de personas con título universitario, según nivel de estudios del padre



Fuente: Población ocupada entre 25 y 65 años en los microdatos de PIAAC (OCDE 2012).

Este gráfico (17), no es solo más revelador, sino que complementa la información anterior para evidenciar la enorme brecha que existe en cuanto a la igualdad de oportunidades. Es cierto que una parte del alumnado de clases menos favorecidas alcanzan igualmente un diploma superior, pero sus *efectivos* son dramáticamente inferiores a los de las clases dominantes. Por tanto, no parece que la igualdad de oportunidades se haya *instalado* en una sociedad *cándida y bombardeada* desde la mañana hasta la noche con democracia, meritocracia e igualdad de oportunidades, cuando la realidad sigue siendo la que ha sido siempre. Sin embargo, esto no quita para seguir confiando en un futuro más esperanzador.

Pero, volviendo a la situación de aquel licenciado abocado a aceptar *lo que sea*, con tal de tener unos ingresos que cubran sus necesidades más acuciantes. ¿Es esta situación motivo para condenar al licenciado de no ser lo suficientemente versátil o no ser capaz de saltar de una oportunidad a otra y saber actuar en condiciones de incertidumbre, o quizás, sea por haber incorporado un *habitus* que no se *ajusta* a las reglas y normas del actual sistema económico y laboral? Semejante conclusión no sería solo atrevida e imprudente,

sino que revelaría un alto grado de injusticia, desconocimiento y un elevado nivel de superficialidad analítica. Por un lado, no se puede decir que un licenciado sea víctima del sistema educativo, ya que ha demostrado ser un receptor que *reconoce la autoridad pedagógica de la instancia educativa y del grado en que domina el código cultural de la comunicación pedagógica* (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 70). Además, a pesar de sufrir *una arbitrariedad de los contenidos escolares*, ha alcanzado el nivel de licenciado. Tampoco parece que este estudiante haya causado baja en el campo cultural donde la *violencia simbólica* ejercida por la acción pedagógica se muestra *despiadada*. En este caso, no se puede culpar a la escuela por su falta de afinidad con *la cultura característica del mundo actual* o su excesiva rigidez a la hora de adaptarse a las nuevas realidades, más bien, el caso típico del licenciado en situación precaria corresponde a otro tipo de violencia. La noción de *mundo líquido* de Bauman (2013, p. 55) describe una sociedad que estimula la cultura del *aquí y ahora* en la que se promueve el culto a la novedad y a las oportunidades azarosas, la cultura del desapego, la discontinuidad y el olvido que genera el sentimiento de brevedad de las acciones humanas, la devaluación del diploma superior que desmotiva a los egresados cuando se dan cuenta que sus expectativas, difícilmente se verán cumplidas, la capacidad de consumo sirve como medida para evaluar la calificación de los distintos grupos sociales, y por tanto, una cosificación indignante de la especie humana, una clase política, sin importar la ideología, demasiado preocupada por conservar sus privilegios, la solidaridad a través de un *click* y otras circunstancias poco edificantes que estimulan la cada vez más creciente brecha entre los *dominados* y los *dominantes*. En definitiva, el reto de la igualdad de oportunidades no descansa únicamente en la escuela, sino en la imprescindible colaboración de estructuras sociales y económicas poco condescendientes con los esfuerzos y méritos de los menos favorecidos socioculturalmente.

3. MOVILIDAD SOCIAL

A diferencia de las sociedades totalitarias o dirigidas por auténticas castas, las sociedades modernas y democráticas aspiran a la libertad e igualdad para todos los individuos. Esto implica la abolición de los privilegios y la supresión de las barreras sociales y la posibilidad para cada uno de acceder a todos los estatus y posiciones sociales. Ya en el siglo XIX, Alexis de Tocqueville destacaba que *la igualdad de condiciones no solamente comprende la igualdad social, sino que también se refiere a la igualdad de derechos y a la igualdad de oportunidades* (cit. por Ros Cherta, 2011, p. 128).

De modo que se puede hablar de dos modelos de sociedades: por una parte, el modelo en el cual las posiciones sociales son predeterminadas, rígidas y definitivas con grupos sociales privilegiados que se asemejan a castas o élites y, por otra parte, el modelo donde las condiciones de acceso a diferentes posiciones sociales que permiten cambios y casos, más o menos frecuentes de desplazamientos en la estructura y/o movilidad social. En el primer caso, se puede hablar de posición social *asignada*, los individuos no tienen opción para modificarla, mientras que, en el segundo, de posición *adquirida*, que permite cierto control con la posibilidad de participar en una competición abierta que facilita la opción de seleccionar un destino distinto al que se encuentran muchos niños y niñas en su *cuna* (Peugny, 2013, p. 11).

Siendo el empleo *una dimensión estructurante del estatus social*, se puede caracterizar el estatus de una persona por su profesión (posición social) o por aquella de su padre o madre, llamada origen social. Cuando la posición y el origen social son parecidos, se puede decir que existe *reproducción social, inmovilidad social o herencia social*. Esto conduce a analizar diversos tipos de movilidad social (Peugny, 2006, p. 445).

3.1. DIFERENTES TIPOS DE MOVILIDAD SOCIAL

3.1.1. Movilidad intergeneracional

La movilidad social intergeneracional señala la relación entre el estatus socioeconómico de los progenitores y el de sus hijos e hijas en edad adulta. En otros términos, la movilidad revela un cambio de posición social de una generación a otra. Por ejemplo, la hija de un carpintero o electricista se convierte en médico, este es un claro caso de movilidad intergeneracional ascendente (Poullaouec, 2010, p. 115).

En una sociedad relativamente inmóvil, los ingresos, la educación o la profesión de un individuo tienden a estar estrechamente ligados a los de sus padres (Peugny, 2009, p. 42). Entre algunos ejemplos típicos, se pueden citar las políticas que determinan el acceso a la formación de capital humano; por ejemplo, la ayuda con dinero público a la educación infantil, primaria, secundaria y superior, como políticas redistributivas que se supone tienen como fin allanar el *camino* para que todos puedan acceder a un diploma que permita a sus poseedores conseguir empleos dignos. De hecho, la movilidad intergeneracional es generalmente definida por la posibilidad que tiene un individuo de elevarse o descender en la escala de ingresos o salarios con relación a sus padres (Peugny, 2009, p. 13). Esta movilidad está estrechamente ligada al nivel de instrucción (Duru-Bellat, 2006, p.31), habida cuenta del vínculo entre capital humano y productividad laboral (Leblanc, 2013, p. 2).

3.1.2. Movilidad horizontal

La movilidad horizontal se refiere a los cambios profesionales o de localización (movilidad geográfica) sin cambio de estatus en la jerarquía social (Informe España, 2012, pp. 133 y 134). De modo que una obrera que pasa a ser cajera en un supermercado, cambia de actividad, pero no de posición en la escala social. Ocurre lo mismo de un hijo o hija de contable que se convierte en técnico informático.

3.1.3. *Movilidad vertical*

La movilidad vertical abarca el paso ascendente o descendente de un estatus social a otro al interior de una jerarquía social para un individuo o un grupo social. Se trata de movilidad social en sentido estricto. La movilidad es ascendente cuando el individuo escala en la jerarquía social. La movilidad es descendente cuando ocurre lo contrario o sucede un desclasamiento social. Según un trabajo de Chauvel (2006, p. 54), se indica que *las nuevas generaciones de activos, con la excepción de los periodos de postguerra, son las primeras en experimentar unas circunstancias menos favorables que la de sus padres*. Según Peugny (2014, p. 51), después de un prolongado periodo de bonanza para las clases medias, en la actualidad, sus vidas han sufrido un gran deterioro a tenor de la dinámica intergeneracional. El mismo autor señala que *la franja inferior de las clases medias se ha visto desestabilizada por la evolución económica de los últimos años*, y en particular, por una crisis que aún sigue golpeando. Los grupos que forman la franja superior son aquellos que mejor han aprovechado la democratización escolar y se han beneficiado de cierto ascenso social.

3.2. MERITOCRACIA

Cuando se oye *¡te lo has merecido!*, queda claro que esta frase refleja la satisfacción que sienten muchos cuando un individuo se ve recompensado por su esfuerzo y dedicación. Un individuo puede merecer un trabajo, un buen salario, una recompensa, un diploma, un castigo, etc., y todo ello por razones no menos diversas. El mérito no se refiere únicamente a un hecho de la vida cotidiana, es un principio de justicia social al cual se afanan las sociedades modernas. En este sentido, la noción de mérito cobra interés a nivel sociológico y más particularmente el concepto derivado: *meritocracia*.

Una sociedad puede presumir de meritocrática si sus posiciones sociales emanan del mérito de cada uno (Fernández Enguita, 2016, p. 19), y no como consecuencia de su nacimiento o de su origen social. Así, desde hace años, muchas investigaciones se centran en el vínculo entre origen y destino social. Por la dificultad de medir objetivamente el mérito, la mayoría de esos trabajos lo evalúan por el diploma: una sociedad se considerará meritocrática si el origen social no afecta el diploma, es decir, que todos tienen las mismas oportunidades a la hora de conseguir un diploma de nivel superior. ¿Creen las personas que

es justo que el mérito legitimado por la escuela, a través del diploma, determina las posiciones sociales?, ¿piensan que la institución escolar ignora algunas formas de mérito? De manera más general, ¿estiman que las posiciones sociales de cada uno/a son merecidas? En este sentido, Fernández Enguita (2016, p. 10) menciona que la escuela vive una crisis institucional que afecta tanto su relación con el entorno como a sus estructuras internas: *sus grandes promesas sociales, la igualdad y/o la meritocracia, resultan fallidas y falaces*.

De hecho, la meritocracia no es solo un modelo de justicia social propugnada por las sociedades modernas, sino, un medio para estas últimas, de legitimar las desigualdades sociales. Sin embargo, esto no es posible a menos que los individuos creen tanto en la pertinencia como en la realización de este modelo. Parece que la escuela ocupa un lugar importante en cuanto a que los alumnos y alumnas interioricen la noción de meritocracia, llevándolos a pensar que merecen las notas que les son atribuidas, después, el diploma obtenido y por fin, su posición social. No cabe duda que la institución escolar difunde la creencia en la meritocracia.

En su acepción más común, la meritocracia está principalmente asociada con la recompensa de un mérito escolar. Así, una sociedad se considera meritocrática cuando las posiciones sociales de cada uno y cada una son determinadas por los criterios escolares.

3.2.1. Del mérito escolar a la posición social

La relación entre el diploma y la posición social sigue siendo un debate en ciencias sociales. La existencia de un vínculo más o menos estrecho entre diploma y posición social no es en sí mismo una garantía del funcionamiento meritocrático de una sociedad. En concreto, si el diploma solo sirve para señalar a los más/menos favorecidos, la relación entre diploma y posición social parece menos justa que si el diploma indica las competencias de los individuos en sus futuros puestos laborales. En este sentido, Lacroix y Trahan (2007, p. 8) mencionan que, a finales del siglo XX, los ingresos medios de una persona con diploma universitario eran casi dos veces mayores que la que no tenía un diploma de estudios secundarios. Esto refleja los privilegios que se consiguen con un alto nivel académico. No obstante, si se atribuye al sistema educativo la promoción de la igualdad de oportunidades, ¿por qué existe una fuerte relación entre el diploma conseguido por el estudiante y el origen

social de sus padres? Si bien alcanzar el nivel académico superior aumenta las posibilidades de movilidad social, este hecho no parece cumplirse en todos los casos, impidiendo a algunos estudiantes mejorar su posición (Themelis, 2008, p. 436). Esto mismo indica Fernández Enguita (2016, p. 120): *La educación superior ha crecido muy rápidamente, pero los empleos superiores no lo han hecho al mismo ritmo.*

La relación empleo-movilidad social es abordada por Fernández Enguita (2016, p. 120) de manera muy acertada al exponer que:

La promesa de empleo era, al mismo tiempo, una promesa de movilidad social. Si en otro tiempo los padres aspiraban a dejar a sus hijos una propiedad (unas tierras, un negocio, incluso un empleo –no hace tanto que muchos eran “semihereditarios”–), hoy aspiran a darles una educación.

Sin embargo, para este mismo autor, la educación se ha mostrado incapaz de terminar con las desigualdades: [...] *Puede afirmarse que la idea de una meritocracia social basada en la educación formal ha servido en la misma medida para legitimar las diferencias de clase y deslegitimar las diferencias de género [...]* (Fernández Enguita, 1999, p. 129). La correspondencia escuela-empleo es cuestionada en lo general y en lo particular. Por tanto, muchos ponen en duda el valor de la escuela para su propia promoción social y se plantean incluso, si el acceso a la cultura y el saber es posible por otras vías. La cultura escolar está lejos de representar lo mejor de la cultura. Los títulos académicos no son ya una garantía de ventajas sociales, *lo que pide la escuela no está a la altura de lo que da* (Fernández Enguita, 2016, p. 17). Todas estas circunstancias ponen en serio aprieto a la escuela y su función educativa y docente. De modo que, si la escuela está para educar, aparecen interrogantes como *¿para qué?, y ¿por qué ahí, así, etc., y no en otro lugar, de otro modo...?* (Fernández Enguita, 2016, pp. 111 y 112).

Otra alternativa para aquellos que se han desenganchado prematuramente de la escuela es la mencionada por Day *et al.* (2013, p. 75) que señalan la importancia de opciones y escuelas de segunda oportunidad como vía alternativa para responder a la desafección escolar. Sin embargo, Win (2015, p. 49) lo describe como una *falacia epidemiológica* que crea la impresión de que como algunos grupos de jóvenes obtienen una eventual seguridad de mercado de trabajo con las credenciales educativas, entonces todos los jóvenes alcanzarían esa seguridad si fuesen capaces de finalizar la educación secundaria. Sin

embargo, persiste la idea de presentar a la escuela como orientadora en un proceso que consiste en liderar a los jóvenes para que sean capaces de construir con suficientes elementos de juicio su trayectoria vital. Para ello, la tarea fundamental de las instituciones educativas podría ser *enseñar a pensar, preparar para el trabajo a través del desarrollo de competencias e inculcar valores que faciliten y mejoren la convivencia* (Santos Guerra, 2010, p. 24).

Por tanto, más allá de entrar en debates sobre cuál es el modelo educativo que puede conducir al alumnado a una mayor rentabilidad de sus diplomas y, por ende, mejorar su posición social, es necesario examinar conceptos como justicia educativa y/o meritocracia para analizar si la escuela garantiza a todos/as las mismas oportunidades, dependiendo de su origen social. De hecho, la meritocracia despierta en el ser humano sensaciones de merecimiento y de justicia, o como lo expresa Fernandez Enguita (2016, p. 19):

[...] de una sociedad en la que riqueza, prestigio y poder se distribuirían de acuerdo con los méritos individuales, a su vez medidos por el éxito escolar, producto de una mezcla de esfuerzo y capacidades innatas contra el fondo de un entorno neutralizado.

3.2.2. El mérito: ¿Un principio bien definido?

La meritocracia es un término relativamente reciente, procedente de la imaginación del sociólogo inglés Michael Young en el año 1958¹⁰, que aparece en su obra *The rise of the meritocracy* (El ascenso de la meritocracia). La palabra surge de la mezcla entre una raíz latina *meritum* o *meritus* (que se ha ganado algo, merecedor) y una raíz griega *kratos* (poder, fuerza). El autor imagina la sociedad en 2033, una sociedad regida por la lógica del mérito. Para ello, escoge un término nuevo: meritocracia, una palabra que describe a una sociedad en la cual la posición social depende del talento y esfuerzo de cada uno. A nivel individual, el principio de meritocracia –como lo concibe Young– llevado al extremo, veta toda esperanza de movilidad social y, por tanto, de libertad, puesto que los individuos son seleccionados cada vez más prematuramente para ser orientados hacia el *destino* social que

¹⁰ Young (1958, p.84) entiende el mérito como la suma de talentos y esfuerzos: *Intelligence and effort together make up merit.*

más conviene a sus capacidades. En esta misma línea, Fernández Enguita (2016, p. 20) expone que:

El supuesto sueño meritocrático bien podría resultar ser una pesadilla, sobre todo si la jerarquía de los resultados escolares viene a reproducir la de los orígenes sociales y si asistimos a un progresivo alejamiento de las posiciones y las visiones de quienes se encuentran en la cima de la sociedad y quienes lo hacen en sus profundidades.

Es curioso que no solo el término *meritocracia* haya pasado a formar parte del vocabulario habitual de la sociología, sino también en la sociedad en general. Es llamativo que es un término que despierta grandes simpatías, seguramente porque la gente suele alegrarse cuando se premia a alguien por haberse esforzado. En cambio, la meritocracia no alcanza la unanimidad de opinión como panacea para mitigar la desigualdad de oportunidades y los efectos del origen social y los logros educativos. El sentido actual de la meritocracia se caracteriza por una sociedad o toda forma de organización, en la cual los méritos de cada uno son recompensados. Una sociedad meritocrática se opone a una sociedad que favorece a los individuos por sus características heredadas, como el origen social o la riqueza.

Sin embargo, la fórmula de Michael Young (talento + esfuerzo = meritocracia) parece tambalearse cuando se la pone un poco a prueba. Al denunciar la legitimación de la sociedad por la *ideología del don*, Bourdieu (1964, p. 115) pone de manifiesto que los más favorecidos tanto a nivel escolar como social son los más capacitados (intelectualmente) en detrimento de los *trabajadores* (el alumnado que se esfuerza):

Hacia una ética kantiana¹¹ del mérito, todo el valor se encarna en el niño prodigio, la brevedad del trayecto escolar dan fe de la extensión del don. Y cuando aparece, el proyecto de relativizar la jerarquía escolar del éxito se reviste paradójicamente de la desvalorización del esfuerzo.

Esta manera de presentar el esfuerzo y el talento sitúa en clara desventaja a aquellos que no provienen de entornos culturalmente cercanos a la escuela. Murillo y Hernández-Castilla (2015, pp. 5 y 6) describen la noción de meritocracia como una falsa expectativa,

¹¹ En *Crítica de la razón práctica* (1788), Kant expresa la diferencia entre obrar meramente *conforme* al deber y obrar *por* deber.

una esperanza ingenua que genera falsas expectativas de que *las cosas van a mejorar* por sí mismas. Condenan severamente un adormecimiento de la conciencia que aboca a las personas a la única posibilidad de *esperar*. Deploran que la escuela se mueva por motivos legales, priorizando lo burocrático, de modo que *las relaciones personales se convierten en huecas*. De hecho, observan *un excesivo paternalismo hacia los estudiantes más vulnerables*. Para estos autores las desigualdades que ocurren en las aulas se traducen por un mejor trato a los buenos estudiantes, es decir, *a los buenos estudiantes, que cumplen las reglas y se esfuerzan, se les cuida para que logren un éxito individual*, sin embargo, *se ignora que los malos estudiantes están en una situación injusta de partida dado que todos juegan con las mismas reglas aun procediendo de entornos profundamente desiguales*. En realidad, la praxis educativa *pone el acento en aplaudir las excepciones individuales y convierte a sus protagonistas en héroes*. Esta creencia ficticia *de que cualquiera puede tener éxito*, dista mucho de la realidad educativa, de hecho, *convierte a los estudiantes en los únicos responsables de su éxito académico, siendo incierto el camino para lograrlo*. En esta esperanza descansa el espejismo de la igualdad de oportunidades y la meritocracia (Murillo y Hernández-Castilla, 2015, pp. 5 y 6).

Estos autores utilizan el espejismo como metáfora para describir la meritocracia. *Espejismo* tiene el sentido de ilusión óptica debida a la reflexión total de la luz, o, en su segunda acepción como un concepto o imagen sin verdadera realidad. Esta ilusión se experimenta al circular por una carretera asfaltada en un día caluroso, cuando el calor desprendido del suelo origina a lo lejos la impresión de un charco en medio del camino. Por mucho que el vehículo recorra la carretera intentando acercarse, el contacto con el charco nunca se producirá, simplemente desaparece en la nada. Para estos autores, la meritocracia se asemeja a estos *charcos*: despiertan grandes esperanzas que no se cumplen.

Sin embargo, no todos opinan así, y de algún modo, justifican el concepto de meritocracia como una buena herramienta de selección, como es la opinión de Álvarez Collazos (2009, p. 14) que apoya la selección y promoción de personal en la administración pública con criterios de *idoneidad, capacidad y méritos de la persona*. Al respecto, Waleska Muñoz Aravena (2008, p. 241) plantea que la igualdad en el campo educativo entre las personas *llega hasta donde inician los discursos basados en dones y talentos*. Incluso, se presenta a la meritocracia como un sistema social, político y económico en que los

privilegios son obtenidos por el mérito y el poder ejercido por los más cualificados, más competentes y más talentosos (Ribeiro y Ruschel, 2010, p. 78). Sin embargo, no se puede evitar un intrusismo que no es nada edificante, que supera en muchas ocasiones con creces a la meritocracia: el *clientelismo* (Pérez, 2010, p. 145). De hecho, son redes alejadas del rendimiento o los logros educativos que utilizan un aparente *mérito para validar sus posiciones de poder* (Fukushi, 2010, pp. 313 y 314).

El hecho de que exista una *infrarrepresentación* de estudiantes de familias socioeconómicamente desfavorecidas en las escuelas de mayor prestigio, no es necesariamente una señal de avería de la meritocracia y/o desigualdad de oportunidades. Puede ocurrir que muchos jóvenes en desventaja social no tengan las mismas motivaciones a la hora de participar en esta competición escolar que sus iguales en mejor situación socioeconómica. En este sentido, en su libro *Your ancestors, your fate* (tus antepasados, tu destino), Gregory Clark (2014) señala que una débil movilidad social no es intrínsecamente fuente de injusticia. Argumenta que el talento, la energía, la voluntad de triunfar y la resiliencia son generalmente más extendidos en el seno de familias cuyos miembros disponen de un estatus social elevado, por tanto, la posición social que ocupan es el reflejo de esas cualidades.

En el supuesto que la igualdad de oportunidades meritocrática sea posible, la *crueldad* de este concepto es evidente. En efecto,

en el ideal de una “competición” justa y formalmente pura, los “vencidos”, el alumnado que fracasa ya no es percibido como víctima de una injusticia social, pero como responsables de su propio fracaso, ya que la escuela le ha dado, “a priori”, todas las oportunidades para el éxito (Dubet y Duru-Bellat, 2014, p. 107).

Por consiguiente, estos estudiantes tienden a perder su propia estima, y como consecuencia, alejarse de la escuela y desmotivarse. Esta situación, puede incluso, privarles de cualquier consuelo, invocando las desigualdades sociales, de las cuales serían víctimas directas.

3.2.3. *Una confusión generada por la alta plasticidad de la meritocracia*

Su carácter versátil, o incluso demagógico, permite a la meritocracia que, por lo general, se hable de forma positiva de esta noción. De hecho, quién va a estar en contra de un sistema de gobierno en que los puestos de responsabilidad se adjudiquen en función de los méritos personales. Estar en contra de la meritocracia es como estar en contra de la mejora de la sanidad pública, de la paz mundial o de los derechos de los menores. A tenor de las palabras de Dubet y Duru-Bellat (2014, p. 107), se puede inferir que el concepto de meritocracia responsabiliza al alumnado de su propio fracaso, asumiendo que la escuela ha puesto ante estos jóvenes, todas las oportunidades para alcanzar el éxito. Esta circunstancia priva al estudiante de cualquier apelación para defender su condición de víctima social como consecuencia de su origen social, es decir, la meritocracia se escuda en que, si el alumno alcanza metas académicas loables, es porque se ha esforzado, y si no lo consigue, es porque no ha hecho lo suficiente, pasando por alto factores como el origen socioeconómico o incluso la propia realidad familiar del estudiante.

Como se ha observado en el apartado anterior, son muchos los autores que han aportado pruebas suficientes para demostrar lo engañoso de esta noción. Sin embargo, el carácter peculiar de la noción de mérito, de alguna manera, *protege* la idea de meritocracia de la mayor parte de estos ataques. Es tal la preocupación de algunos, que Savidan (2007, pp. 28 y 29) menciona su inquietud respecto de la increíble plasticidad y el formidable uso que se hace de la meritocracia *como potente productor de legitimidad*, sorteando el nepotismo, el clientelismo o la falta de ética de algunos que, aparentando un mérito inexistente, consiguen posiciones de privilegio. Savidan (2007, p. 29) señala finalmente que *el mérito parece ofrecer la única vía de justicia distributiva que se gana el favor de todos al prometer justicia social*.

Un argumento que parece justificar la compatibilidad entre reproducción social y meritocracia –argumento que se confunde con el precedente de que la noción de mérito abarca la actitud, la voluntad y la determinación de los individuos– es el señalado por Swift (2004, p. 5) que indica que la elección de carreras educativas o profesionales son diferentes entre los distintos grupos sociales por el hecho de que los gustos y preferencias son diferentes. Este hecho nos lleva al debate sobre los valores de clases y los propios gustos y preferencias. Años atrás, se señalaron precisamente estas distintas inclinaciones en función

de la clase social y su situación socioeconómica: *lo que viene impuesto por una necesidad económica y social que condena a la gente "sencilla" y "modesta" a unos gustos "sencillos" y "modestos"*, (Bourdieu, 1998, p. 386).

Si bien la naturaleza compleja de la noción de mérito alcanza una alta capacidad de adaptación, produce por parte de los actores, una adhesión distinta en función de las circunstancias. Por tanto, solo los elementos que dependen del individuo, es decir, ligados a su libertad, son elementos legítimos del mérito. De modo que, el trabajo, el esfuerzo y la voluntad serían elementos legítimos del mérito. A la inversa, las capacidades, los talentos y todos los rasgos característicos de la *personeidad* del individuo, cuya responsabilidad es ajena a la persona, son elementos *menos justos* a la hora de tenerlos en cuenta. Esta es una de las razones que demuestran que la sociedad de Young no se tiene en pie. Al seleccionar de manera precoz a los jóvenes para colocarlos en la sociedad futura, se prioriza la parte innata del mérito, dando prioridad a la *parte maldita* como único criterio, minimizando así, los efectos de la parte asimilada o adquirida, legítima (Dubet y Duru-Bellat, 2007, pp. 245-257).

La fuerza de la idea de meritocracia, no solo se asocia a su plasticidad, sino, al carácter virtual del mérito, es decir, una sociedad donde cada uno debe tener la posibilidad y la oportunidad de ascenso por su propio mérito. No obstante, Koubi (2000, p. 84) indica que *la igualdad de oportunidades es un principio que descansa sobre un concepto jurídico tan poco vinculante –el de las oportunidades- que, incluso, en una situación de desigualdad, es posible creer que existe*. Si se siguen unos mínimos criterios jurídicos, el autor menciona que la igualdad de oportunidades se analiza *como una igualdad con la pretensión de beneficiar, gozar de derechos, de bienes, de servicios no contabilizados, ya no se trata, para el discurso jurídico, de garantizar una igualdad en derechos, ni una igualdad de los derechos*. La transmutación de los derechos en cuanto a oportunidades conduce a presentar los derechos, *no como poderes, prerrogativas, facultades o capacidades, pero como posibilidades*. En efecto, parece imposible consensuar entre aquellos que aprovechan su oportunidad, los que están en condiciones de aprovecharlas, los que no las aprovecharon a pesar de su capacidad de hacerlo y aquellos que no podían ni siquiera acceder a tales oportunidades (Koubi, 2004, p. 84).

Algo que hay que tener en cuenta es que las clases dominantes se mantienen estables a pesar de la llegada de nuevos miembros que no provienen de su misma clase. Por tanto, se puede decir que las nuevas incorporaciones a los grupos más *selectos* son unos auténticos *convertidos*. Esto viene a suponer que la movilidad social no altera el orden social. Así, en lugar de utilizar la metáfora del *ascensor social*, se podría utilizar la del autobús que al final de su trayecto no contiene los mismos viajeros que al inicio. El éxito de los individuos que consiguen modificar su estatus no parece afectar –en su estructura– a la clase privilegiada. Al contrario, el ascenso social implica un dócil proceso de aprendizaje de los códigos legítimos de este nuevo grupo, que llevara a este nuevo miembro a una aculturación que parece en muchos casos, *llenar de orgullo y satisfacción* al recién llegado. La meritocracia, amparándose bajo una aureola de justicia social e igualdad de oportunidades y garante de una movilidad social intergeneracional, no parece haber cumplido con todas las expectativas que se le presumían, más bien, parece haberse convertido en un *anzeno engañoso* (Fernández Enguita, 2016, pp. 232 y ss.).

3.3. LA RED DE CONTACTOS

No es fácil medir la movilidad intergeneracional en relación con los salarios o el nivel de estudios e identificar los diferentes factores por medio de la situación socioeconómica de los padres y la influencia de estos en sus hijos/as. Uno de los principales desafíos consiste en disociar el efecto de la situación socioeconómica de los padres, de las aptitudes de los individuos que influyen su éxito en términos de remuneración o nivel de estudios. Los padres pueden afectar de diferentes maneras los resultados de sus descendientes en relación con el futuro laboral. El nivel de repercusión de la productividad sobre los salarios depende del mercado laboral. Los padres pueden también influir en la integración y el éxito profesional de su prole por medio de la transmisión de normas sociales y ética o destacando el valor de las propias redes sociales. De hecho, el panorama en España se vio influenciado por el notable aumento de la búsqueda de empleo online en 2011. Campos, Arrazola y De Hevia (2014, p. 1095) señalan que, en cuatro años, desde 2008, el 17,7% de las empresas posteaban vacantes en sus sitios web o utilizaban estos medios para aceptar solicitudes de empleo y el 21,5% de las personas eran solicitantes de empleo por internet, mientras que cuatro años después, esas cifras aumentaron al 20,5% y 25,2%

respectivamente. Tanto *Facebook* como *Twitter*, redes que no fueron creadas para convocar ofertas de empleo, son utilizadas por distintas organizaciones en su reclutamiento, de modo que pueden predecir la personalidad de los candidatos con una estructura cibernética muy sencilla (Nair y Shetty, 2015, p. 349; Caers y Castelyns, 2011, p. 438).

En cuanto a las redes sociales, son un *capital* valioso que puede facilitar la movilidad tanto social como profesional de los individuos. Si la sociedad se caracteriza por el individualismo, la importancia de crearse una red de contactos privados o profesionales es primordial para cada individuo. De hecho, el anglicismo que se utiliza en la actualidad para describir este proceso es *networking* (literalmente, trabajando la red/contactos). Aunque este término aparenta cierta modernidad, lo único que hace es resurgir una realidad ancestral. Por más que la palabra suene a algo innovador, el principio es viejo como el mundo. Desde siempre, las personas se reagrupan, intercambian cosas y suelen apoyarse. El ser humano ha entendido que aliándose con otros/as que disponen de cualidades o competencias diferentes a las suyas, multiplican sus oportunidades de éxito. El *networking* o red de contactos señala el conjunto de procedimientos o técnicas que permiten ponerse en contacto con diferentes personas con el fin de *tejer* una red de conexiones. Estas conexiones que se construyen, se refieren tanto a la vida personal como profesional. Todas estas personas interconectadas forman un *patchwork* social de competencias, conocimientos, personalidades y talentos que pueden resultar de gran interés en situaciones presentes y/o futuras. La red de contactos aporta una plusvalía en la búsqueda de empleo, una ayuda en la creación de una empresa o a la propia visibilidad de la persona. De hecho, en la fase de reclutamiento, Melanthiou, Pavlou y Constantinou (2015, p. 31) señalan que *el uso de las redes sociales es una estrategia de negocios exitosa por su eficacia y rentabilidad*, puesto que impulsa la imagen de la compañía y, al mismo tiempo, permite realizar seguimientos y produce en los postulantes un efecto de familiaridad, pues *la marca de empresa permite entablar lazos, fortalecerlos y aumentar la confianza*. Además, esa confianza se consolida porque en la mayoría de los casos, se evidencia un débil rechazo al contacto *online* (Ollington, Gibb y Harcourt, 2013, p. 248).

Cada uno/a, sin saberlo, practica el *networking*. La base de una red empieza por su círculo de amigos y amigas, conocidos/as, colegas, etc., personas que se cruzan durante la actividad cotidiana o practicando una actividad deportiva o asociativa. Estos contactos son

la base de una red en la cual se desarrollan estas relaciones o conexiones. ¿Cómo *abonar* esta red de contactos? Aceptando invitaciones a eventos, charlando con los participantes para establecer nuevos vínculos, repartiendo con inteligencia su tarjeta de visita, etc. (Lee Hecht Harrison, 2017, p. 6)¹².

Al estar en boga, las redes sociales se han multiplicado por internet. Muchos son los que tienen una cuenta en *Facebook*, *Twitter*, *LinkedIn*, etc. (Sievers *et al.*, 2015, p. 25). Estas herramientas de comunicación se han convertido en imprescindibles para muchos y muchas que pretenden darse a conocer o divulgar sus creaciones o productos. Estas redes sociales conservan la misma dinámica que las tradicionales técnicas de conocer a otras personas y aumentar nuestra red de contactos. En el caso de las redes sociales por internet, se puede llegar a tener una gran cantidad de amigos y amigas que nunca llegaremos a conocer en persona. Según Aleixandre-Benavent y Ferrer-Sapena (2010, p. 218), en el mejor de los casos, los internautas solo conocen a un *30% de la lista de “amigos” de sus redes sociales*.

3.3.1. Mercado de trabajo y red de contactos (*networking*)

En un informe llevado a cabo durante el año 2016, Lee Hecht Harrison (2017, p. 2), división del grupo Adecco¹³, revela que el mercado se asemeja a un gran *iceberg*, del que sólo una pequeña parte es visible. A esta parte se la denomina mercado abierto y la componen las ofertas públicas o de fácil acceso, mientras que, bajo la superficie, existe una parte no visible o mercado oculto mucho más extenso, correspondiente a vacantes ocultas o de difícil acceso. Este mercado laboral oculto hace referencia a esa cantidad de ofertas de empleo que no son visibles para la mayoría; lo componen aquellas vacantes que las empresas prefieren no hacer explícitas y que cubren acudiendo a sus propias fuentes de reclutamiento, bases de datos, intermediarios o referencias de personas de confianza. Sin embargo, como es habitual, la mayoría de las personas que buscan empleo acceden a las ofertas a través de

¹² Lee Hecht Harrison es una empresa líder mundial en desarrollo del talento y transición de carreras. Ayuda a las empresas a transformar la composición y las capacidades de su talento al ayudar a los empleados a afrontar el cambio, convertirse en líderes, desarrollar mejores carreras y encontrar una mejora alternativa profesional.

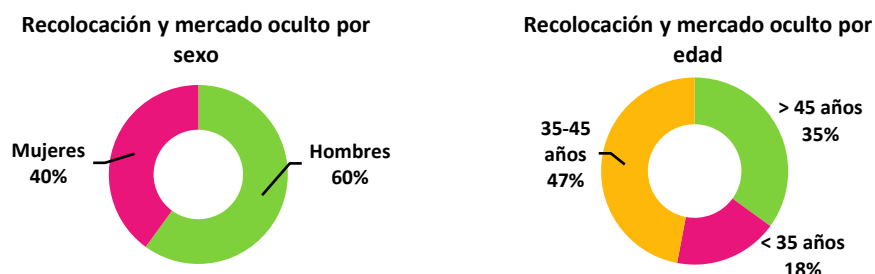
¹³ The Adecco Group es una compañía de recursos humanos con base en Glattbrugg, Opfikon, Suiza. Según datos de 2016, Adecco da trabajo a aproximadamente 700.000 trabajadores con contratos temporales y cuenta con más de 33.000 empleados propios y 5.100 oficinas en más de 60 países y territorios alrededor del mundo.

la prensa, la radio, la televisión (estas vías son minoritarias y están en desuso), bolsas de empleo e internet (son las vías de acceso principal), que son las que componen el mercado abierto, pero por esta vía están accediendo a tan sólo al 25% de todas las ofertas de empleo que hay en España, y no teniendo en cuenta el mercado oculto que puede suponer el 75% (datos para el año 2016 según Lee Hecht Harrison, 2017, p. 2). Esta situación pone de manifiesto una dificultad añadida a la que se enfrentan los demandantes de empleo a la hora de buscar trabajo, y que pone de relieve que buscar trabajo es un trabajo en sí mismo y que requiere una planificación y preparación para tener mayores probabilidades de éxito y reducir el tiempo de recolocación.

Las grandes empresas en función del tipo de información que manejan y la importancia de la misma, prefieren recurrir a gente referenciada, avalada por personas de total solvencia, antes que recurrir a desconocidos que, si bien pueden tener un currículum impecable y una amplia experiencia en puestos similares, se desconoce su reacción frente a algunas situaciones límite. La vía de acceso más efectiva para acceder a este mercado es el conocido *networking* o red de contactos profesionales y personales. Slovensky y Ross (2012, p. 55) señalan que los empleadores realizan evaluaciones a los perfiles para corroborar sus currículos o formularios de aplicación, y en caso de descubrir discrepancias, ellos pueden dudar de su exactitud. Además, Roth *et al.*, (2016, p. 269) mencionan como primer factor de duda, la información incompleta, lo que lleva a que esa ausencia de información provoca incertidumbre en los evaluadores.

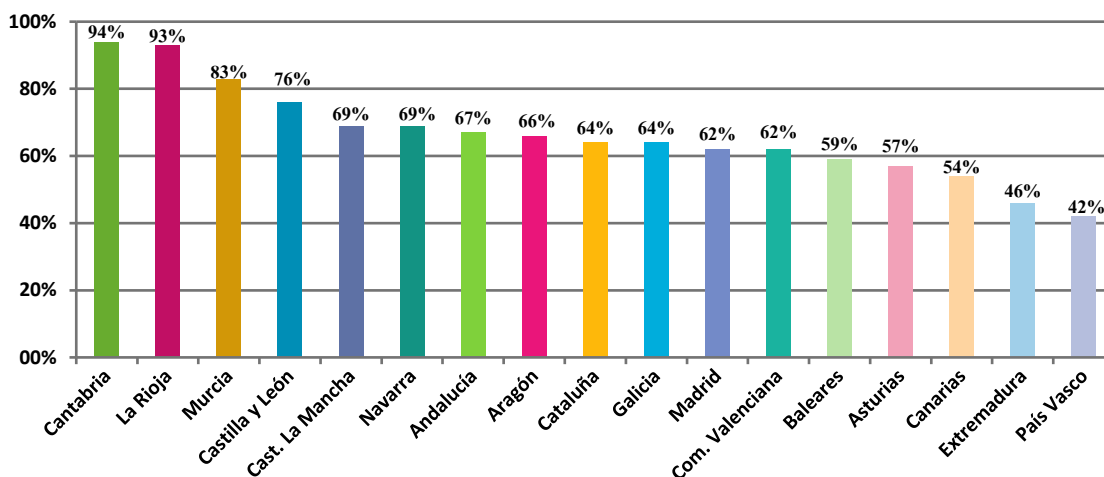
Antes de la crisis, el mercado oculto movía el 60% del total de ofertas de empleo en España. El mercado oculto es mayor para aquellos puestos que sean más cualificados o especializados y sobre todo perfiles de dirección y alta dirección. Para estos casos puede alcanzar el 85%. Con el inicio de la *recuperación* económica, el mercado laboral oculto ha experimentado un cambio de tendencia y ha comenzado a reducirse, aunque de manera poco significativa. En este sentido, en 2014 abarcaba el 80% de las ofertas de empleo mientras que tres años más tarde supone un 75%.

Siguiendo con el perfil de los *recolocados* a través del *networking* o red de contactos, Lee Hecht Harrison (2017, p. 3) informa que los mayores de 45 años abarcan el 35% de los *recolocados*. El porcentaje de hombres *recolocados* a través del mercado no visible asciende a un 60% frente al 40% de mujeres.

Gráfico 18 Recolocación y Mercado oculto por sexo y edad

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Lee Hecht Harrison (2017).

El porcentaje de *recolocados* a través del mercado oculto varía considerablemente en función de la comunidad autónoma en la que se lleve a cabo el proceso. Así, es Cantabria la que más recurre a esta vía: el 94% de las personas *recolocadas* lo ha conseguido a través de contactos o candidatura espontánea. Muy de cerca le sigue La Rioja, donde el 93% de los trabajadores y trabajadoras han sido *recolocados/as* mediante mercado oculto.

Gráfico 19 Recolocados a través del Mercado oculto sobre el total de recolocados en su comunidad autónoma

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Lee Hecht Harrison (2017). Nota de prensa.

La complejidad del mercado laboral pone de manifiesto que la búsqueda de empleo, ya sea por encontrarse en desempleo o valorar la mejora de empleo y, por consiguiente, mejorar la propia posición social, requiere gestionarlo como un proyecto, definiendo un plan de acción estructurado que abarque diferentes expectativas y posiciones a la persona como el mejor candidato o candidata. Activar la red de contactos acelerará la incorporación a un nuevo proyecto profesional, ya que permite acceder a información sobre el mercado, tendencias y oportunidades. Los empleadores valoran tener referencias positivas de los candidatos, sobre todo si es de alguien cercano. Además, para que la red de contactos sea efectiva, es necesario saber utilizarla correctamente (Zhitomirsky-Geffet y Bratspiess, 2015, p. 105). En primer lugar, es importante entender qué es el *networking*, planteando el establecimiento de una relación de ventaja recíproca y empezar pensando en qué se puede aportar mutuamente. Las redes de contactos no proporcionan un empleo, sino la información que ayudará a conseguirlo.

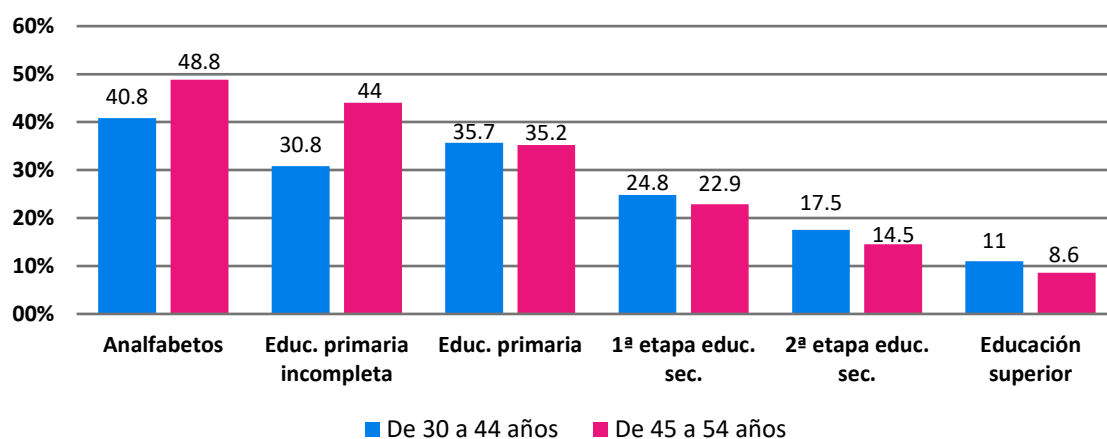
3.3.2. Red de contactos y movilidad social

Muchas son las personas que han abandonado el sistema educativo sin más formación que la educación obligatoria y ahora se dan cuenta que no tienen las mínimas aptitudes para entrar en el mercado de trabajo. La fuerza del trabajo es aun necesaria para un tipo de trabajo en particular, pero los cambios del modo de producción y la omnipresente tecnología, requieren de una mano de obra con cualificaciones y competencias distintas a las que se exigían en el pasado. En realidad, el mercado laboral pide algo más que las obligatorias horas de presencia en el lugar de trabajo. De hecho, los cambios tecnológicos han desplazado a muchos/as a la zona de desempleados/as por no poseer las competencias exigidas. En este sentido, y debido a la globalización, muchos necesitan ayuda profesional para *hacer frente a los cambios que esta provoca en sus trayectorias laborales* (Coutinho, Dam y Blustein, 2008, p. 5). Pero cuando el desempleo afecta a jóvenes que pensaron que una buena formación académica aseguraba su futuro laboral, el drama es total. En este sentido, el *networking* parece despertar el interés de muchos y muchas para encontrar un trabajo o *recolocarse*. Es indudable que el capital social –del que forma parte la red de contactos– desempeña un papel importante en la vida de cada individuo. Sin embargo, la red de contactos va a suponer un esfuerzo suplementario si se pretende sacar provecho de

esas relaciones. Como destaca Lee Hecht Harrison (2017, p. 6), es recomendado tener una lista de lugares, congresos, ferias y participar en comunidades virtuales como redes sociales de carácter profesional. Pero una pregunta que se antoja inevitable es: ¿Cuál es el perfil académico de las personas que están en paro?

Por lo que se observa en la EPA (Encuesta de población activa, INE, 2016), un claro hándicap para la mayoría de parados (de entre 30-44 y 45-54 años), es su bajo nivel académico.

Gráfico 20 Parados por nivel de formación (2º trim. 2016)

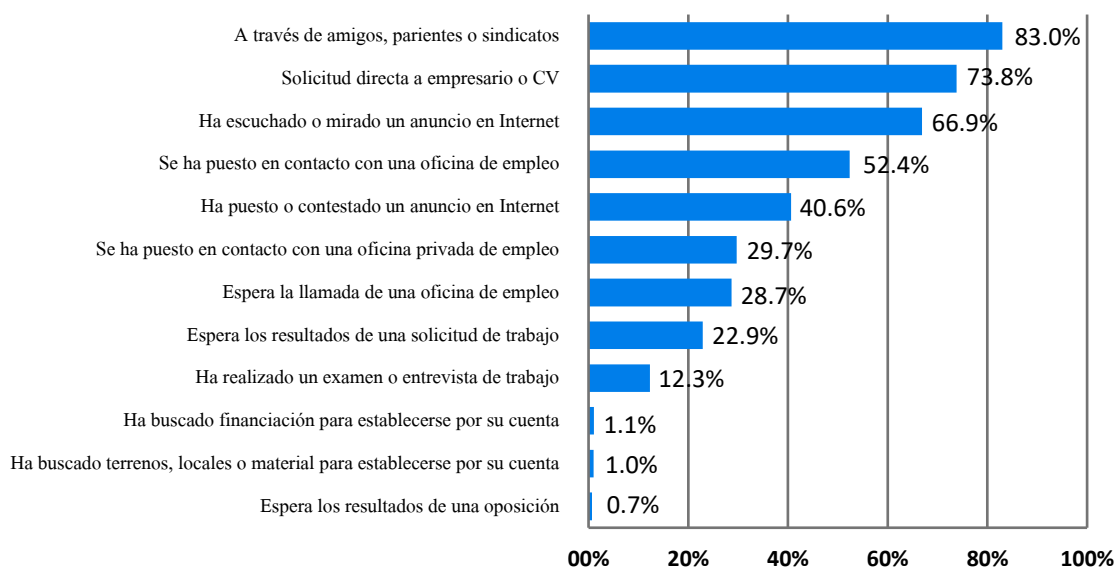


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la EPA 2016.

Ese bajo nivel académico de una parte significativa de las personas en paro podría suponer una dificultad o desventaja a la hora de buscar un empleo. Crear una red de contactos no es algo sencillo. Según la agencia Lee Hecht Harrison (2017, p. 6), solo uno de cada cuatro profesionales gestiona adecuadamente el mercado oculto. Las agencias especializadas en este ámbito recomiendan preparar un mapa de contactos cuidando la red que se elabora. Hay que crear las oportunidades de ver y ser visto realizando una lista de lugares susceptibles de conocer personas que puedan ayudar a la hora de encontrar un trabajo. Sin embargo, muchos españoles y españolas no son tan metódicos y prefieren utilizar lo que más tienen a mano: su familia, sus amigos/as o incluso los sindicatos. En este sentido, la EPA (Encuesta de población activa) del primer trimestre de 2017 confirma este

hecho: la mayoría de parados y paradas buscan un empleo a través de la familia, amigos y sindicatos (83%). Esta cifra corrobora de algún modo el informe de Lee Hecht Harrison que situaba las ofertas de empleo ocultas en un 75% (para el año 2016).

Gráfico 21 Búsquedas de empleo 1º trimestre 2017 EPA (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de *búsquedas de empleo* de la Encuesta de población activa (EPA) 1º trimestre 2017.

Aunque no se puede generalizar, este tipo de estrategia no parece fomentar la promoción laboral, es decir, mejorar el estatus profesional de los individuos. Más bien, lo que parece conseguirse con esta modalidad de búsqueda de empleo es una movilidad horizontal que va a suponer para los individuos, según el Informe España (2012, pp. 133 y 134), seguir en una actividad similar a la que tenían u otro empleo de similares características que no ofrecerá una mejora de su posición social anterior. En el caso de parados/as de larga duración, encontrar un trabajo por este medio implicaría, tomando la metáfora del ascensor, haber estado en el tercer piso (cuando trabajaban), bajar al primero (cuando *cayeron* en el paro) para volver a subir al tercero, es decir, volver a la *casilla de salida*. Aunque no se perciba una positiva movilidad intergeneracional o intrageneracional, es posible que algunos trabajadores y trabajadoras lo consigan. Este es precisamente lo que pretende este estudio recogido en su objetivo principal: analizar los distintos procesos de

(in)movilidad socioeducativa en hogares en riesgo de exclusión social. Por tanto, no parece que esta modalidad (*networking*) fomente necesariamente una estrategia de ascenso social, más bien, se observa un *statu quo* en cuanto a movilidad social.

CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO

2.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Uno de los grandes atractivos de la investigación cualitativa para el presente trabajo es la manera de abordar los distintos fenómenos bajo estudio. La convergencia entre distintas *realidades*, es decir, la de las personas entrevistadas, la del investigador y finalmente, la que se produce por la interacción entre los actores, permite alcanzar nuevos significados –o al menos, eso se pretende–, con la intención de descubrir nuevas *realidades*. Esto es precisamente lo que se persigue en este trabajo, buscar no solo lo que aparece en un primer momento, sino descubrir nuevos significados durante el transcurso de la investigación. Otra característica que resulta atractiva para esta investigación es el *proceso circular* descrito por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, pp. 7 y 8) que consiste en la necesidad de *regresar a etapas previas*. Este *regreso*, no solo permite volver a analizar secuencias ya analizadas, sino que da la oportunidad de construir nuevos significados con la pretensión de descubrir nuevas *realidades*. De hecho, La metodología cualitativa se plantea para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 20). No pretende probar hipótesis ni medir efectos, el objetivo fundamental es describir lo que ocurre a nuestro alrededor, entender los fenómenos sociales, por eso, es común que las hipótesis surjan en el mismo transcurso de la investigación (Murillo *et al.*, 2015, p 3) o como indica Maxwell (2010, pp. 475, 477 y 478), la investigación cualitativa *no especifica con antelación su hipótesis, sus métodos y los datos a recoger*.

El contexto cultural es muy importante, por ello, es útil investigar en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas. El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, el individuo es observado y estudiado en su totalidad. El objetivo del análisis es comprender a las personas, más que analizar las relaciones entre variables. Al presentar los distintos relatos de manera literal, se consigue no *alterar el*

material recopilado y transmitir al lector lo más fielmente posible las situaciones estudiadas (Corbetta, 2003, p. 367).

Al contrario que la metodología cuantitativa, no requiere un exhaustivo análisis numérico, tablas ni formulaciones estadísticas, pero sí de un lenguaje conceptual y metafórico. En lugar de intentar obtener resultados para generalizar a un colectivo grande lo que le ocurre a una pequeña muestra, la investigación cualitativa trata de captar el contenido de las experiencias y significados que van apareciendo, concretizando resultados. Más que variables exactas, se valoran conceptos amplios, cuya esencia no se captura solamente a través de mediciones. El investigador necesita integrar también en sus estudios los puntos de vista de los participantes. Es por esto que resulta un proceso flexible, basado en modelos de recolección de datos tales como descripciones, observaciones y diálogos sobre cuestiones abiertas (Murillo *et al.*, 2015, p. 3). La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. En este sentido, las entrevistas se realizaron en los hogares de las propias personas, salvo en cuatro casos. Esto permite tener una visión más cercana, es decir, recoger datos desde el mismo lugar donde ocurre la actividad familiar. Esta circunstancia se examinará más adelante cuando se trate la interpretación de la realidad, es decir, la propia visión del investigador con relación a los conceptos de objetividad y subjetividad. La cercanía permite familiarizarse con sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los entrevistados perciben subjetivamente su realidad. De hecho, Gurdíán (2007, p. 184) señala que *la investigación cualitativa exige relaciones estrechas entre el investigador con los sujetos y los fenómenos estudiados para llegar a los fines que se propone.*

2.2. DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, va sufriendo modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés. Los diseños cualitativos son flexibles y abiertos, y su desarrollo debe adaptarse a las circunstancias del estudio. De hecho, según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 492), *cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación*, es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes. Puede haber estudios que compartan diversas similitudes, pero no réplicas, como en la investigación cuantitativa. Esta característica apunta a un proceso cualitativo circular, donde las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa. Esta circularidad en los diseños de investigación cualitativa exige tomar decisiones de manera constante. Este proceder viene corroborado por las palabras de Morse (2003, p. 3), que señala que:

El proceso de investigar de manera cualitativa presenta un reto, porque los procedimientos para organizar las imágenes no están bien definidos y se basan en procesos de inferencia, comprensión, lógica y suerte y, al cabo del tiempo, con creatividad y trabajo arduo, los resultados emergen como un todo coherente.

Es decir, este tipo de investigación no pretende buscar leyes universales o generalizaciones sino más bien comprender fenómenos sociales emergentes. Esta situación afecta a un plan que, de modo alguno puede ser rígido o/e inflexible. Esto no debe aplicarse solo al principio de la investigación, sino en los diferentes momentos que van más allá del diseño inicial, por ejemplo, en el inicio del trabajo de campo y durante la recogida de datos. En armonía con este planteamiento, Kumar (2011, p. 103) señala que *la investigación cualitativa se caracteriza por ser contextual, emergente y fundamentalmente interpretativa*. Este parece ser un formato que necesita la presente investigación, un diseño emergente que permita alcanzar la comprensión de las distintas realidades que contempla el presente estudio de esta tesis que consiste en detectar la existencia o no, de reproducción social e (in)movilidad social de familias en situación precaria y en riesgo de exclusión social.

2.2.1. *Revisión bibliográfica*

La revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 53). Una vez que se han localizado las referencias (la literatura) de interés, se procede a consultarlas. El primer paso consiste en seleccionar las que serán de utilidad para nuestro marco teórico específico y desechar las que no nos sirvan. Así, Creswell (2009, p. 31) recomienda confiar en la medida de lo posible en artículos de revistas científicas, que son evaluados críticamente por editores y jueces expertos antes de ser publicados. Según Reed y Alexander (2009, pp. 30 y 31), cuando se procede a la revisión de literatura, el investigador *lee, pero no observa*. Se almacenan datos de tipo teórico, de modo que, al recopilar dicha información, el investigador acumula y añade a su bagaje intelectual las distintas visiones que otros autores formulan del contexto social que se pretende investigar. Por otro lado, es necesario recordar que la presente investigación se sitúa en el marco de la constante acción indagatoria y, por tanto, cabe señalar que la búsqueda de más y nuevas fuentes de información teórica y de investigaciones ya publicadas van orientadas por los propios hallazgos que van apareciendo durante el transcurso del estudio. Esto implica una revisión bibliográfica sostenida en el tiempo y relativamente abierta a nuevos significados que pueden aparecer a lo largo del proceso investigativo.

En cuanto a la revisión bibliográfica, la idea de provisionalidad aparece en las palabras de Sandoval Casilimas (2002, p. 118) que menciona que *la exploración de la literatura es semejante al de la constitución de un referente teórico que sirve de guía indicativa y provisional para apoyar la construcción conceptual más que para validar o verificar el conocimiento ya existente*. Sin embargo, a pesar de que la provisionalidad acompaña el diseño de la investigación cualitativa, la revisión de documentos permite familiarizarse con la realidad que se pretende analizar, facilitando, de esta manera, *el desarrollo de unas competencias sociales y culturales básicas, que lo habilitan para interactuar de manera eficaz y convincente con las personas y situaciones objeto de la investigación* (Sandoval Casilimas, 2002, p. 119). Incluso si se plantea –como se ha mencionado anteriormente– el hecho de que *cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación*, es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales o

equivalentes, es indudable que la revisión de la literatura revela aspectos relevantes para establecer fundamentos sólidos para alcanzar los objetivos planteados. Por ejemplo, puede revelar que existen estudios con similares características a lo que se está investigando y, por tanto, exponer distintos enfoques que pueden contribuir a *alargar* la visión que se tiene sobre la realidad investigada. Otro aporte positivo que añade la revisión de la literatura, es que si ocurre que una teoría revela que hay una teoría que demuestra tener cierta afinidad en cuanto a describir y explicar el fenómeno bajo estudio, es coherente tener en cuenta aquellos aspectos que hayan evidenciado un alto grado de contraste empírico.

2.2.2. La entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal. Es una técnica o actividad que, si se consigue alcanzar la naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. El investigador deberá documentarse sobre los aspectos que se van a tratar y ser capaz de exponerlos en forma de preguntas inteligibles y saber reconducir la entrevista cuando el entrevistado se desvíe, quizás, por una confianza y fluidez comunicacional generada por el mismo entrevistador. Para Fernández Carballo (2001, p. 15), la entrevista *constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados*. Otros autores le atribuyen una finalidad estética y sobria, al presentar la entrevista como *el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas* (Denzin y Lincoln, 2005, p. 643).

Para alcanzar tan nobles y excelsos propósitos, es necesario seguir distintos pasos que permitirán conseguir una entrevista que cumpla con los objetivos fijados por el investigador. Para ello, se debe poner especial atención en la terminología y en el vocabulario que se utilice, que debe resultar comprensible y familiar para el interlocutor, de modo que, este se exprese de manera natural en su propio lenguaje (King y Horrocks, 2010, p. 41; Gurdían, 2007, p.197). En cuanto a las preguntas deben estar contextualizadas, evitar ambigüedades, confusiones o dobles sentidos. Pueden ser abiertas o cerradas según el interés del investigador. No deberían sesgar, es decir, no deben conducir a una respuesta determinada (Murillo *et al.*, 2015, p. 11). En este sentido, las preguntas de la entrevista del

estudio de esta tesis han tenido en cuenta estos aspectos, conociendo de antemano el capital cultural institucionalizado de los entrevistados que, por lo general, se sitúa entre la primaria y la secundaria (King y Horrocks, 2010, p. 35).

Para crear un clima de familiaridad y confianza, se ha visto oportuno llevar a cabo las entrevistas en el propio hogar de los participantes. Además, se ha preparado el guion de la entrevista con la intención de preservar una secuencia *lógica* y una coherencia que no distraiga al entrevistado. También se han tenido cuenta los objetivos que se persiguen y una grabadora para poder transcribir fielmente los relatos y, de este modo, tener la oportunidad, al escuchar las grabaciones, de captar alguna realidad pasada por alto en el momento de la grabación. (Corbetta, 2003, p. 367).

En párrafos anteriores, se mencionó el aspecto circular del diseño de la investigación cualitativa, dando a entender que esta peculiaridad exige tomar decisiones de manera constante, es decir, que la propia investigación se inclina hacia la acción indagatoria, moviéndose de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso circular y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada secuencia de la investigación, en cada entrevista en particular. Esto lleva a la presente investigación a situarse en un proceso circular generado por un diseño emergente que motiva a revisar cada acción y cada valoración, es decir, todo lo que tiene que ver con la identificación y valoración de las distintas realidades observadas. Para ello, es necesario, una vez finalizada cada entrevista, repasar toda la acción indagadora. Este es el momento que Murillo (2015, pp. 14 y 15) señala como *momento de evaluación* y que sirve para analizar la entrevista con relación a si fueron correctas las decisiones tomadas en torno a la planificación y evaluar el desarrollo de la misma. También es importante describir y valorar si la cantidad y calidad de la información ha sido la necesaria para la investigación. Para ello, se analiza la pertinencia de los objetivos, la calidad de las preguntas, la calidad de la secuencia de las preguntas, el entorno utilizado, la duración de la entrevista y el tipo de registro utilizado (prosodia y modulación).

2.2.3. Consideraciones éticas

Después de haber recibido la aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad de Cantabria, se procede a la toma de contacto con las futuras personas entrevistadas. Para ello, el responsable del banco de alimentos presenta al investigador y doctorando de la citada universidad en la parroquia y se comunica a todos/as los/as presentes –todos son mayores de edad– los objetivos y motivos de la investigación. Se señalan todos los aspectos éticos a través de un Consentimiento Informado. Esta misma información se recordará a los participantes al inicio de cada entrevista.

Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación, beneficio o coste alguno. La información obtenida en la investigación será confidencial y anónima y será custodiada por el investigador y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio. Ni su nombre ni ningún tipo de información que puedan identificarles aparecerán en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos y pseudónimos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador. Una vez finalizada la investigación, los participantes tendrán la posibilidad de revisar el texto transcrito de su entrevista.

El doctorando e investigador conoce y se compromete expresamente a cumplir la legislación vigente relativa a la protección de datos. En particular: La Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y la Directiva (UE) 2016/680 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

Se recuerda que el consentimiento informado es un proceso que busca garantizar los derechos de las personas que participan en una investigación. Para ello, el investigador informará (de preferencia verbalmente) acerca de los objetivos del estudio y precisar el tipo de participación que se solicita a los participantes (entrevistas abiertas). Los participantes serán informados sobre las técnicas e instrumentos que se utilizarán (grabación de las entrevistas abiertas) y los procedimientos de la custodia de la información. Se garantiza el derecho de los individuos de retirarse del estudio sin mediar explicación alguna y sin consecuencias en el momento que lo decidan. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos y el uso que se harán de ellos. Los resultados del

estudio serán utilizados con fines académicos en el ámbito de las ciencias sociales y la educación.

2.2.4. Participantes en la investigación

Los/as participantes proceden de quince hogares vulnerables y en riesgo de exclusión social que reciben ayuda alimentaria de la parroquia San José Obrero en Santander (Cantabria) con la colaboración de Cáritas. Las familias han sido seleccionadas con el asesoramiento del responsable del área de Cáritas en la parroquia y todas viven en el mismo barrio santanderino al que pertenece la parroquia. Todos los/as participantes se han ofrecido de manera voluntaria y son familias en paro que desarrollan alguna actividad laboral de manera muy puntual y la mayoría cobra la Renta Social Básica de 426 euros. La motivación de esta investigación viene estimulada por el interés en conocer/descubrir la existencia o no, de reproducción social e (in)movilidad social en familias en situación precaria y en riesgo de exclusión social. Por tanto, la selección de los/as participantes parece cumplir con los criterios de pertinencia y adecuación. Las entrevistas permitieron conversar con once mujeres y seis hombres y en dos ocasiones, el encuentro se desarrolló con ambos progenitores. La edad de los entrevistados se sitúa entre los 27 y 69 años. El número de hijos/as oscila entre uno y cuatro, siendo mayoritarios los hogares con dos hijos/as.

Hay que recordar que en los estudios cualitativos la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. En este caso, al contrario de otro tipo de muestras, los/as participantes de esta investigación poseen unas características sociales y contextuales similares. El propósito de la investigación es analizar, conocer y/o descubrir la realidad de un grupo social en concreto sin pretender que los resultados sirvan de réplica para otros casos. Como humilde y modesta pretensión, el estudio aspira a motivar un espacio de reflexión para entender los distintos procesos/mecanismos que llevan a diferentes individuos a una situación precaria.

2.2.5. Datos y cronograma de las entrevistas

Como se ha mencionado anteriormente, el fenómeno bajo estudio se ha explorado en los hogares de los sujetos (salvo cuatro casos), dando así, la posibilidad de llevar a cabo la acción indagatoria en un ambiente natural para los entrevistados, creando un clima propicio para un fluir natural y espontáneo de la conversación, con el objetivo de captar toda la riqueza de las distintas realidades y significados.

Las entrevistas se han realizado entre el 11 y el 24 de julio de 2017. Se han etiquetado de la siguiente manera: EA01 corresponde a la primera entrevista, EA02, a la segunda y así sucesivamente. Durante la exposición de los resultados, se personaliza cada entrevista, atribuyéndole un nombre a cada participante, que por supuesto, no corresponde con el real. En la tabla siguiente, se puede apreciar el lugar, la fecha, la temporalización y otros detalles de los/as entrevistados/as.

Tabla 1 Datos y cronograma de las entrevistas

Lugar	Fecha	Entrevistados/as	Hijos/as	Transcripción	Audio
Parroquia ¹	11/07/2017	Mujer (54 años)	Hijo e hija (34 y 31 años)	EA01.docx	EA01.mp3
Hogar ²	14/07/2017	Mujer (64 años)	2 hijos (35 y 32 años)	EA02.docx	EA02.mp3 y EA02_.mp3
Hogar	14/07/2017	Hombre (62 años)	Hija (11 años)	EA03.docx	EA03.mp3
Parroquia	15/07/2017	Mujer y Hombre (37 y 40 años)	2 hijos (9 años y 17 meses)	EA04.docx	EA04.mp3
Hogar	17/07/2017	Mujer (35 años)	2 hijos (17 años y recién nacido)	EA05.docx	EA05.mp3
Hogar	17/07/2017	Mujer (69 años)	Hijo e hija (36 y 38 años)	EA06.docx	EA06.mp3
Hogar	18/07/2017	Hombre (38 años)	2 hijos (8 y 5 años), 1 hija (9 años)	EA07.docx	EA07.mp3
Hogar	18/07/2017	Mujer (39 años)	4 hijas (20, 18, 9 y 3 años)	EA08.docx	EA08.mp3
Hogar	19/07/2017	Hombre (45 años)	Hijo (8 años)	EA09.docx	EA09.mp3
Parroquia	19/07/2017	Mujer (31 años)	Hijo (3 años)	EA10.docx	EA10.mp3
Hogar	20/07/2017	Hombre (34 años)	2 hijas (7 y 3 años)	EA11.docx	EA11.mp3
Hogar	20/07/2017	Mujer y Hombre (38 y 48 años)	Hijo (11 años)	EA12.docx	EA12.mp3
Parroquia	21/07/2017	Mujer (27 años)	Hijo (5 años)	EA13.docx	EA13.mp3
Hogar	21/07/2017	Mujer (34 años)	4 hijas (16, 14 y 4 años y 9 meses)	EA14.docx	EA14.mp3
Hogar	24/07/2017	Mujer (67 años)	Hijo e hija (37 y 35 años)	EA15.docx	Se tomaron apuntes.

¹ Cuando se menciona la parroquia como lugar de encuentro para la entrevista, se refiere a una de las dependencias que la parroquia San José Obrero puso a disposición para tal efecto.

² Se refiere al hogar de la persona entrevistada.

2.2.6. *Un análisis inductivo para entender la realidad*

Existe una estrecha vinculación entre la muestra, la recogida de datos y su posterior análisis. En este caso, el método utilizado ha sido la entrevista semiestructurada. El análisis cualitativo implica transcribir los datos grabados durante las entrevistas –como ha sido el caso en este estudio–, llevar a cabo una reducción de estos y codificarlos para conseguir una mayor claridad y visión de lo recogido. Este proceso genera unidades de significado y categorías de los cuales emergen temas y relaciones entre conceptos. El análisis cualitativo se caracteriza por su iteración y recurrencia, de modo que la ayuda de programas informáticos es de gran utilidad por su versatilidad y rapidez en el manejo de ingentes cantidades de datos. A pesar de recoger unos datos, de alguna manera, estructurados por entrevistas cuyos guiones presentan una coherencia y secuencia *lógica*, es necesario, por decirlo de algún modo, estructurar lo ya estructurado para favorecer el aislamiento de todos aquellos significados incrustados en las distintas realidades observadas en el conjunto de relatos.

Los propósitos centrales del análisis se sitúan, por un lado, en la descripción de las experiencias estudiadas bajo la óptica del entrevistado, en su lenguaje y con sus expresiones (King y Horrocks, 2010, p. 41) y, por otro lado, comprender en profundidad el contexto que rodea los datos (Gurdían, 2007, p. 67) e interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones, *construyendo de lo particular a lo general e interpretando los significados de los datos* (Creswell, 2009, p. 4). Al tratarse de un análisis cualitativo, se entiende que no es un proceso lineal, como puede ser el cuantitativo, sino que cada etapa no concluye con el inicio de la siguiente, más bien, las acciones que se llevan a cabo se yuxtaponen, formando un cumulo de significados que van *refrescando* los planteamientos iniciales del investigador. A partir de aquí, se puede pasar a la codificación de los datos y ver las grandes ventajas que este proceso aporta a la interpretación de los distintos significados que el investigador va descubriendo.

2.2.7. *Codificación cualitativa de los datos*

El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que pueden aplicarse a su

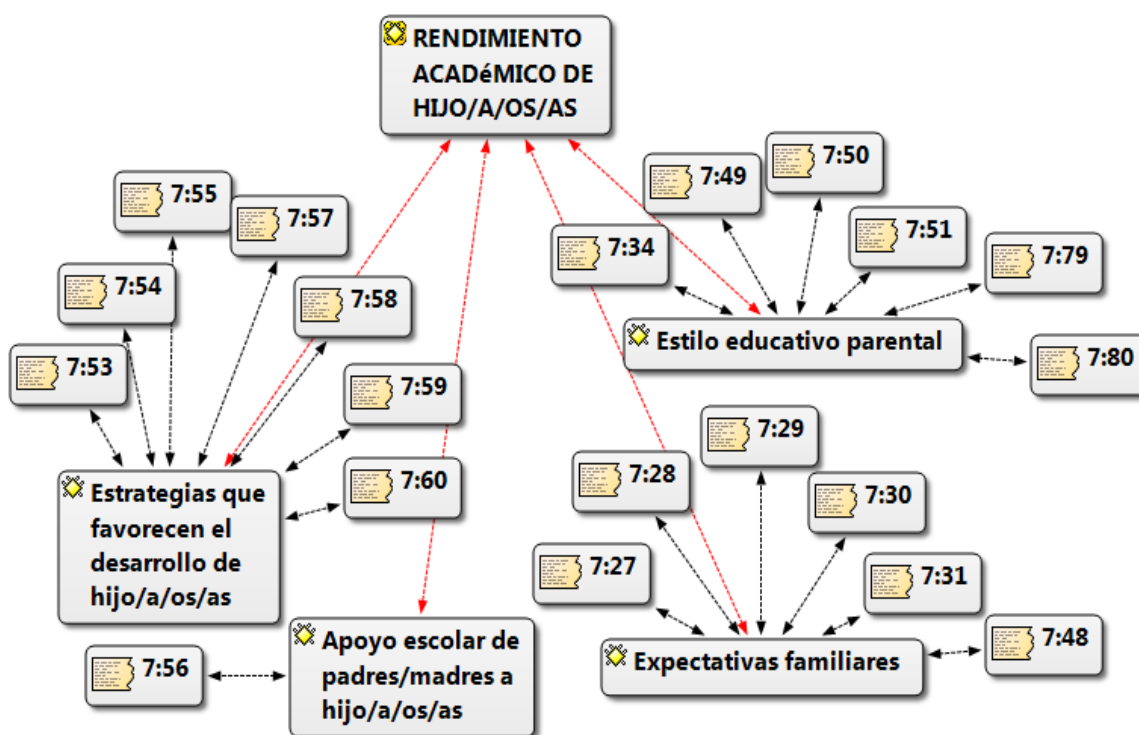
contexto. De esta manera es una técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas (Varguillas, 2006, pp. 74 y 75). En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. La codificación es considerada una actividad fundamental en el proceso de reducción de datos. El uso de códigos, los cuales se conciben comúnmente como una abreviación, símbolo o marca que se aplica a unas frases, párrafos o en general a las unidades de análisis de los datos obtenidos como resultados de la aplicación de un instrumento (en este caso, la entrevista abierta). Las categorías que se persiguen en un análisis cualitativo son ideas, conceptos o partes de una cita. Según Ryan y Bernard (2003, pp. 87 y 88), todas estas ideas, conceptos o citas aisladas dentro de un contexto particular, se obtienen, tanto de manera inductiva como a través de la propia comprensión teórica del investigador sobre el fenómeno objeto de estudio. Para ello, es necesario leer y releer varias veces los distintos discursos que se han recogido durante el trabajo de campo. Algunas preguntas que pueden estimular la búsqueda de significados pueden ser las que sugiere Creswell (2009, p. 185): *¿qué ideas generales mencionan los participantes?, ¿qué tono tienen dichas ideas?, ¿qué me dicen los datos?*

Para esta investigación, se va a describir cómo se puede utilizar y adecuar, desde el punto de vista metodológico, una herramienta informática, específicamente el *Atlas.ti* (versión 7)¹⁴, y la forma cómo debe realizarse el proceso analítico para lograr una mayor optimización de los datos en investigaciones sociales. La categorización es entendida como una operación que tiene la particularidad de agrupar o clasificar conceptualmente un conjunto de elementos (datos o códigos) que reúnen o comparte un significado, por tanto, es concebida en un nivel superior. Este nivel de categorización se logra en el análisis a través del agrupamiento de códigos, resaltando las relaciones entre éstos y su incidencia en la

¹⁴ *Atlas.ti* es un programa desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr, para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas). El investigador agrega los datos o documentos primarios (que pueden ser textos, fotografías, segmentos de audio o video, diagramas, mapas y matrices) y con el apoyo del programa los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. Las reglas de codificación las establece el investigador. En la pantalla se puede ver un conjunto de datos o un documento (por ejemplo, una transcripción de entrevista o las entrevistas completas si se integraron en un solo documento) y la codificación que va emergiendo en el análisis. Realiza conteos y visualiza la relación que el investigador establezca entre las unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios. Asimismo, el investigador puede introducir memos y agregarlos al análisis. Ofrece diversas perspectivas o vistas de los análisis (diagramas, datos por separado, etcétera).

categoría. A través del uso del *Atlas.ti*, se forman familias de códigos que representan las categorías. Como se mencionó anteriormente, la codificación es la base en la formación de conceptos, aspecto muy importante en el análisis de los datos, ya que permite visualizar patrones o rutinas en el conjunto de datos que forman la coyuntura principal para explicar la realidad observada, es decir, un nivel superior que permite hacer las conclusiones pertinentes de los fenómenos estudiados. La *ilustración 1* resume muy bien todos estos mecanismos.

Ilustración 2 Modelo de Red generado con el programa *Atlas.ti* de una entrevista en particular



El rendimiento académico viene motivado por muchos factores, pero en este caso, se ha querido destacar aspectos como: estrategias que favorecen el desarrollo de los hijos/as, el apoyo escolar de los padres, las expectativas familiares y el propio estilo educativo parental. De modo que, se establece un código *superior* (familia) que va a recoger todos los aspectos de los conceptos mencionados y (códigos) relacionados con el *superior* (familia). De esta manera, se reduce y/o aísla todos los aspectos aparentemente relevantes para la investigación. Los números que rodean los distintos códigos corresponden a las diferentes

preguntas y los respectivos comentarios de los entrevistados. Es un clásico sistema de clasificación de información, el mismo que rige en muchos ordenadores de particulares que ordenan sus ficheros en carpetas, subcarpetas, que pueden tener a su vez otras subcarpetas. En el caso de *estrategias que favorecen el desarrollo de los hijos/as*, cabe la posibilidad de seguir estructurando con otros códigos más sutiles como dentro del hogar, en el caso de predeterminedar actividades concretas con la intención de favorecer el desarrollo de los hijo/as, o fuera del hogar, aprovechando esos momentos de ocio con la misma intención. De este modo, tendríamos otros dos códigos por debajo del código *estrategias*. A su vez, se podría bajar a otro nivel de significado que incluiría el *quién* aplica esas estrategias fuera y dentro del hogar (padre, madre, hermanos/as, parientes, etc.). Al final del proceso, el programa tiene discriminado cada idea, concepto, frases aisladas que no corresponden a la pregunta formulada, pero que sí tiene relación con otro código. En el caso de que se esté hablando de la relación que tiene el padre o la madre con el centro escolar, y durante la conversación se menciona que su hijo/a tiene dificultades a la hora de hacer los deberes, ese trozo de conversación se puede asignar al código preestablecido para ese aspecto. Al final, el programa presenta toda la información almacenada en los distintos códigos, se puede ver la información de un código en concreto de una entrevista o lo recogido por ese mismo código de todas las entrevistas. Una vez hecho ese trabajo, queda una parte no menos importante, porque hasta el momento, se habrá interpretado que tal u otra parte es importante para la investigación, es decir, se habrá iniciado un proceso de interpretación para seleccionar los diferentes significados que iban apareciendo durante la codificación, pero ahora, sigue, por decirlo así, la interpretación de lo interpretado durante esa fase. Una vez más, es necesario volver a estructurar lo ya estructurado para continuar con una indagación en busca de relaciones entre conceptos, ideas o segmentos de párrafo y descubrir nuevas realidades. Aquí, reside uno de los aspectos más importantes de la investigación: la interpretación. De hecho, el nombre que asigna *Atlas.ti* a los documentos es: unidad hermenéutica, es decir, unidad de interpretación. Hasta ahora, el programa informático resultó de gran utilidad, almacenando, discriminando diferentes partes del documento y presentándolas de manera ordenada. Es el momento para la máquina de pasar el *testigo* al investigador para que se ocupe de la compleja tarea descifrar las distintas realidades, objetividades y subjetividades que aparecen en los diferentes discursos.

2.2.8. *La compleja tarea de interpretar*

Al hablar de traducciones, existe un famoso adagio que reza así: *Traduttore, traditore* (traductor, traidor). He aquí uno de los grandes enemigos de los traductores literarios: la literalidad. Sin embargo, la literalidad no garantiza en sí misma un correcto entendimiento o interpretación de las palabras. Los pueblos y, por supuesto las *lenguas*, tienen su propia idiosincrasia, su propia manera de expresarse y entender la vida. Por tanto, cuando alguien pretende transmitir las palabras de un idioma a otro, necesita conocer las peculiaridades de esa lengua y, al menos, conocer ciertos rasgos característicos de las poblaciones que hablan dicha lengua. En las obras literarias con un idioma distinto al nuestro, el trabajo es más intenso, no solo se debe conocer el idioma y la obra en la que participan numerosos protagonistas, envueltos por sensaciones, pensamientos, sentimientos, sino que el traductor debe reflejar en su traducción la misma intensidad que su autor original. Si escuchamos: *il y a du pain sur la planche*, un traductor poco avezado traduciría esta expresión francesa por: *hay pan sobre la tabla*, cuando en realidad esta expresión significa que *hay trabajo por delante*, *hay mucho trabajo* o incluso, que *queda mucha faena*. *A priori*, la traducción es *impecable*. En el fondo, lo que se traduce es lo que objetivamente aparece en el texto, palabra por palabra, ese es su significado; sin embargo, cualquier experto podría sufrir una inefable crisis de hilaridad al constatar tan pueril traducción. Pero este problema no ocurre solo con el idioma francés, por ejemplo, en inglés, y de forma coloquial, la misma expresión toma la forma de *to be snowed under*, que evidentemente no significa *estar bajo lo nevado*, sino, *tener mucho trabajo*. Esto puede llevar a que dos interlocutores se entren en una situación *quid pro quo*, es decir, hablar de algo, cuando en realidad, se habla de otra cosa, en este caso, hablar de pan y de nieve, cuando de lo que realmente se está hablando, es de trabajo. Si se consigue hacer un *mínimo* ejercicio de abstracción y *colocar* al entrevistador y el entrevistado en lugar del traductor y la obra, la situación tiene muchas similitudes. El investigador, equipado de una *mochila* llena de experiencias vividas, ha sido y es configurado tanto en su subjetividad como en su concepto de objetividad. Al referirse de objetividad, se está hablando de algo perteneciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o sentir. En realidad, cuando se habla de objetividad, se da la sensación que la interpretación, valoración, descripción o propiedades de un objeto no dejan lugar a dudas, *es lo que es*. Un medio de comunicación internacional acompañado de la coletilla de *reconocido prestigio*, tiene un eslogan que pretende vender la

indiscutible objetividad de sus noticias, apostillándolas con la frase, *si lo ves, está ocurriendo*. ¿Está realmente ocurriendo, o la única intención de este medio es que los telespectadores creen o piensen que está ocurriendo? Para comprobarlo, es necesario abrir el *zoom* y observar lo que ocurre fuera de ese plano, es decir, si la cámara enfoca únicamente a un grupo pequeño en una plaza, la pantalla transmitirá una sensación de multitud, pero si el *plano se aleja*, se verá una plaza vacía con un pequeño grupo de individuos. En otras palabras, en muchas ocasiones las cosas no son lo que parecen. Esto es precisamente lo que ocurre con la objetividad, como muy bien afirma Maturana (2009, p. 14), al señalar que *el ser humano comunica un mundo “objetivo” y “real” configurado mediante proposiciones por su mundo subjetivo, es decir, por su subjetividad*. Aquí reside toda la fuerza y la debilidad de la investigación cualitativa: el factor humano (Patton, 2002, p. 276). El autor prosigue y menciona que *el analista debe informar de sus procedimientos analíticos de la manera más completa y sincera posible*. Sin embargo, la reflexión parece *obvia*¹⁵, ¿está forzosamente garantizada la imparcialidad, cuando esta se ampara bajo el paraguas de la sinceridad? De hecho, ¿se podrían justificar las masacres de los numerosos conflictos bélicos por el mero hecho de que sus autores pensaban *sinceramente* que eso era lo correcto? Parece que este criterio, a lo único que conduce, es a una serie de visiones e interpretaciones equivocadamente sinceras. Así, no parece que la sinceridad sea un buen criterio para definir lo que esconde la realidad. Las reflexiones de Mauthner y Doucet (2003, p. 414) señalan al reconocimiento de múltiples factores que modelan la relación entre el investigador y el *otro*, relaciones que determinan y condicionan la calidad y el contenido de la información en un ejercicio fundamental durante la interpretación. Este ejercicio apela a la reflexividad del investigador que, más que descubrir significados, los construye. Otros autores como Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 9), con relación a las características del enfoque cualitativo, postulan por una *realidad* que se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias *realidades*, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos. Para Gadamer (2006, p. 51), la hermenéutica supone siempre *un encuentro con los otros, con sus opiniones*,

¹⁵ Por pertenecer a un grupo de conceptos relativos y *sociohistóricamente* poco precisos, se ponen este y otros términos en cursiva, aunque tengan su *perfecta* cabida en el DRAE.

con documentos, con creaciones culturales y la reflexión hermenéutica que incluye invariablemente la autocrítica, sin dar por sentado *unas conclusiones que se revisaran durante el acto de comprensión*. Estas nociones de Gadamer, como el *encuentro* y el *dialogo*, son recuperadas por Todres (2008, p. 1568), que propone algún matiz al mencionar la noción de *comprensión relacional encarnada*, como actividad en desarrollo e inacabada y no como algo que apropiarse, calificándola de *viva y abierta*. La unión con el *otro*, según el autor, es muy peculiar, establece una relación competitiva, es decir, Todres anhela que el *otro le supere, le sorprenda con nuevos matices, significados y texturas, y que esta situación le obligue a superarse hasta estar “presente” ante lo revelado*. Masterson (2008, p. 254) va incluso más lejos –si cabía esa posibilidad después de leer a Todres–, ansiando al *otro absoluto* como una *imposible, inimaginable, imprevisible, increíble y absoluta sorpresa*. Estas *luchas* y aspiraciones están plenamente justificadas si se busca la comprensión que permite comprender. Ese *desconcierto/desesperación* de la búsqueda de la comprensión se refleja en las palabras de Morin (1986, p. 149), cuando menciona que la *comprensión no puede comprender más que lo que comprende: las costumbres extranjeras, los hábitos desconocidos, los ritos diferentes resultan incomprensibles e incluso suscitan la incomprensión*. Esa comprensión solo puede generarse, según Morin (1994, pp. 36 y 37), por el distanciamiento de uno mismo y, por ende, alcanzar una objetividad capaz de comprender:

La toma de conciencia de la autoinscripción en la sociedad, es decir, de la imposibilidad de desarraigarse totalmente, apela/estimula al mismo tiempo la voluntad de distanciarse de ella con el fin de buscar el máximo de objetividad posible, lo cual implica la voluntad de objetivarse a sí mismo.

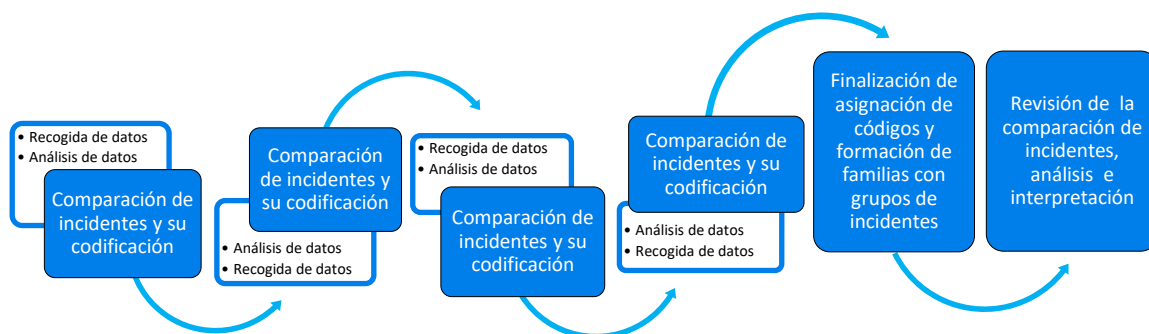
Esa *lucha*, por tanto, por el distanciamiento de la propia objetividad, revela al mismo tiempo, el reconocimiento de la subjetividad que, al mismo tiempo, resulta tan necesario para llevar a cabo esa resistencia. Por tanto, resulta de esta manera que la subjetividad *es a la vez enemiga y amiga*, permite comprender, pero dificulta objetivar. Tal situación conduce lógicamente a la idea de *un uso a fondo de la subjetividad, que tiene a su vez como corolario un uso a fondo de la voluntad de objetividad* (Morin, 1994, p. 37). En cuanto a ese *alcanzar* la comprensión, existen diferentes propuestas. Para sintetizar y, por ende, no alargar un debate que a todas luces se queda corto en tan restringido espacio, se exponen dos conceptos. Por una parte, Morin, Ciruana y Motta (2003, p. 28) consideran que

el *espíritu-cerebro* produce las ideas, nociones y representaciones, y que éstas son traducciones de lo real, no sólo reflejos de lo real, por cuanto el espíritu humano *no refleja el mundo* sino que *lo traduce* mediante el sistema neuronal, a partir de los códigos y mensajes generados por los estímulos que captan los sentidos¹⁶. Por otra parte, la opinión de Ortiz Ocaña (2013, p. 91) que no comparte esta idea, más bien, insiste en que *la comunicación del ser humano con las demás personas y con él mismo configura la realidad que observamos [...] el observador configura, es decir, crea lo observado*.

Estos enfoques muestran la existencia de distintas perspectivas para tener éxito y alcanzar un reto en común: la comprensión, es decir, alcanzar la objetividad que permite comprender. Sin embargo, ¿qué ocurre si el *traductor/intérprete* (Morin, Ciruana y Motta, 2003, p. 28) no consigue reflejar el espíritu de una entrevista llena de matices, o que el *constructor* (Mauthner y Doucet, 2003, p. 414) no acredita las competencias necesarias para *edificar* una realidad escondida tras una conversación llena de significados y texturas? Estas preguntas ponen de relieve algo *evidente*, la importancia del factor humano. Recordando las palabras citadas anteriormente, toda la fuerza y debilidad de la investigación cualitativa reside en el investigador (Patton, 2002, p. 276).

Partiendo de la idea de Denzin y Lincoln (2011, p. 55), el discurso de la investigación cualitativa es difícil de definir con claridad, por tanto, *no cuenta con una teoría o un paradigma que le sean distintivamente propios*. En este mismo sentido, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 492) reconocen que *no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes* y, además, que una de las características de esta estrategia apunta a un proceso cualitativo circular, donde cada etapa interactúa entre sí, sin seguir una secuencia rigurosa. Por esta razón, el presente estudio, siguiendo la revisión de literatura que señala distintas teorías afines en cuanto a describir y explicar el fenómeno bajo estudio, se pretende no solo describir los distintos significados, sino, interpretar los distintos *incidentes* que se definen como cada parte de la unidad hermenéutica de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente, ya que son partes que se consideran relevantes para la consecución de objetivos, en otras palabras, es aquella porción que se aísla y codifica (Murillo, 2017, pp. 10 y 11).

¹⁶ Concepto citado por Edgar Morin en *Sociologie* (1984).

Ilustración 3 Proceso iterativo del análisis cualitativo.

Fuente: elaboración propia.

Esta estrategia metodológica implementa características fundamentales de la teoría fundamentada expuestas por Murillo *et al.* (2008, pp. 113 y 114) que apuntan a una recolección de datos y análisis que transcurren de manera concurrente e iterativo, aislando los incidentes a medida que se examinan las distintas entrevistas. A medida que van apareciendo los datos, se procede a un refinamiento y elaboración hasta completar las categorías. Este enfoque analítico circular permite que cada vez que se relea lo producido, se descubren nuevas facetas, permitiendo tropezar con nuevos hallazgos y matices que posibilitan replantearse las consideraciones iniciales. Este aspecto plantea una serie de reflexiones, es decir, se codifica sobre un código ya codificado y así sucesivamente hasta encontrar un significado diferente que acerca cada vez más al investigador, a la realidad que se le escapa en una primera, segunda y no se sabe cuántas más lecturas hasta conseguir ese nuevo significado que le parece, no solo interesante, sino, revelador con relación a lo que esperaba. Pero si lo esperaba, esto demuestra que de alguna manera sabía de su existencia, y lo único que ocurre, es que, en el momento de la aparición del nuevo significado, contempla ahora lo que ya imaginaba. De hecho, si esta visión es tan novedosa, por qué lo es, a no ser que su propia discriminación de los significados le hace emitir juicios sobre lo que es novedoso y lo que no lo es, sobre lo que es significativo y no lo es, es decir, hasta qué punto el ser humano es capaz de abstraerse sin que esa abstracción venga de sí mismo, es decir, que lo único que parece descubrir son novedades ocultas que ya conoce, pero que permanecen ocultas hasta descubrirlas.

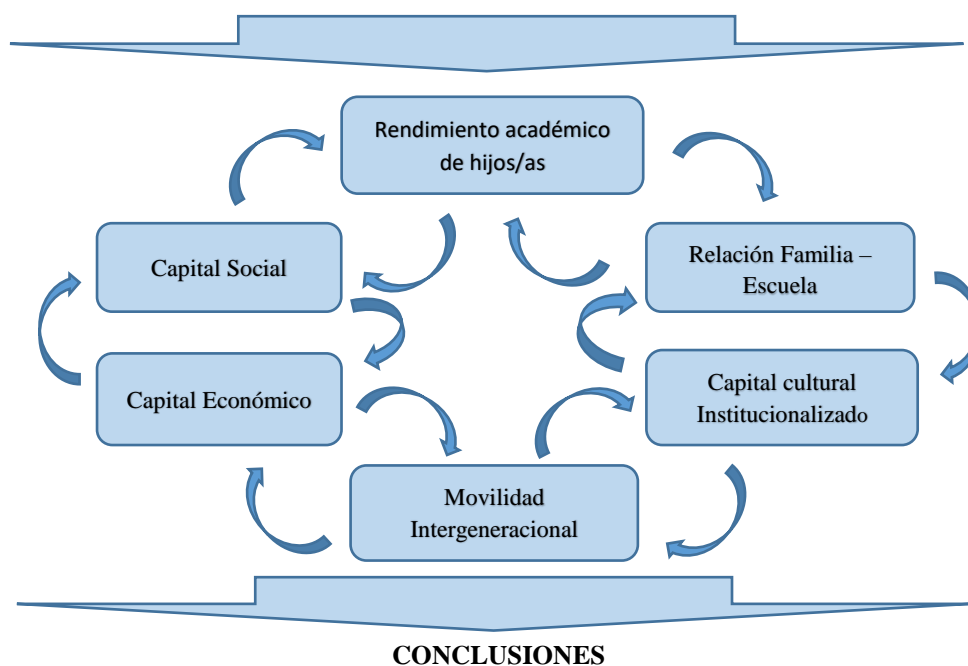
Para ello, parece necesario incluir las ventajas que ofrece la perspectiva etnográfica que permite orientar la investigación hacia una *comprensión empática del fenómeno objeto de estudio* e interesarse por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, con el fin de *descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo* (Bisquerra Alzina, 2004, p. 295).

A continuación, pasamos al análisis de resultados. Se considerarán seis aspectos en particular, a saber: Rendimiento académico de hijos/as, relación familia-escuela, capital cultural institucionalizado, movilidad intergeneracional, capital económico y capital social.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para facilitar la visualización de los apartados que van a ser analizados, se presenta un esquema de lo que se pretende examinar y conseguir una información valiosa que pretende llevarnos a unas conclusiones lo más relevantes posibles para llegar a una comprensión del fenómeno objeto de este estudio. Como se puede apreciar en la *figura 1*, se trata de un análisis circular que consiste en la interacción entre cada elemento analizado. Este proceder se aleja de otro tipo de investigaciones que se ciñen a secuencias menos flexibles. Este proceso cualitativo exige tomar decisiones de manera constante y permite en cualquier momento del estudio, en base a lo inferido, tomar un rumbo diferente en función de lo que se va descubriendo durante el transcurso de la investigación. Es preciso mencionar que, lejos de buscar generalizaciones, lo que pretende este trabajo es comprender lo que ocurre en un grupo particular como es el caso de estas quince familias en situación de alta vulnerabilidad y precariedad.

Figura 1 - ANÁLISIS CIRCULAR DE LOS RESULTADOS



Fuente: elaboración propia.

3. RENDIMIENTO ACADÉMICO DE HIJOS/AS

Cuando se trata de la escolaridad de su progenie, los padres y madres se encuentran ante el reto de proveer la educación más adecuada para sus hijos/as. De hecho, a menudo se suele decir que el alumnado fracasa porque no está motivado y, que ese revés se debe a que no se ha conseguido motivarlo para alcanzar el éxito escolar, descargando así de toda responsabilidad al joven con problemas.

Hasta la década de los setenta del siglo pasado¹⁷, el fracaso escolar no fue un problema. Era en realidad, una solución a la cuestión de la selección. De hecho, a medida que la edad escolar y laboral iba aumentando¹⁸, las familias empezaron a reclamar la igualdad de oportunidades para su prole. Para ello, era necesario disponer de una herramienta para seleccionar aquellos merecedores de estudios superiores y de las mejores carreras. Esta *herramienta* resultó ser el fracaso escolar. Aunque parezca aberrante, el fracaso escolar se asume con total naturalidad –aunque muchos expertos y especialistas dediquen cantidades ingentes de recursos para buscar una salida, y nunca mejor dicho, a este problema–, hace parte del normal funcionamiento de la escuela y nadie ve en ello algo

¹⁷ Para estimar con cierto rigor el tiempo en el que el fracaso escolar pasó a ser responsabilidad o patrimonio de la institución escolar, se ha tomado como criterio la tasa de analfabetismo. Para ello, se aprecia que 1970 –con una tasa de analfabetismo de 8,8%, considerando analfabetos la población mayor de 10 años que no sabe leer ni escribir– es la fecha en que la gran mayoría de la población, y por ende, la cuasi totalidad de la población de niños y niñas están matriculados. De hecho, el curso 1970-71 (INEbase: Anuarios Estadísticos) recoge los primeros datos de matriculación en preescolar con un total de 819.914. En EGB con 3.929.569 alumnos/as, en Bachiller (incluido preuniversitario) 1.251.857, en F.P. 151.760, en la universidad 168.612, con un total de matriculados de 6.591.712. Para Cantabria, la tasa de analfabetismo en el año 1970 es de un 2,4%. Un dato curioso es que hay que esperar hasta el año 1970 para que la voz *alfabetizado* sea admitida como adjetivo que se refiere a quien *sabe leer y escribir*. (Mercedes Vilanova Ribas, Xavia Moreno Julia, 1992).

¹⁸ LEGISLACION LABORAL: Ley Orgánica de 13 de marzo de 1900 Fijando las condiciones de trabajo de las mujeres y niños (Gaceta del 14) (Art. 1º) “Los menores de ambos sexos que no hayan cumplido diez años, no serán admitidos en ninguna clase de trabajo”. Decreto de 25 de septiembre de 1934 prohibiendo a los menores de catorce años el trabajo agrícola (Gaceta 2 de octubre). Tanto la Ley 16/1976 de Relaciones Laborales (8 de abril, BOE del 21) como el Estatuto de los trabajadores (Ley 8/1980, de 10 de marzo) y texto refundido (Decreto 1/1995, de 24 de marzo) “Se prohíbe la admisión al trabajo a los menores de dieciséis años” (Art. 6.1).

LEGISLACION EDUCATIVA: Decreto de 26 de octubre de 1901 (Art. 6º) “Los padres y tutores o encargados enviarán a las Escuelas Públicas, elementales o superiores, a sus hijos o pupilos desde la edad de seis años hasta los doce”. La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE núm. 199, de 18 de julio de 1945): mantiene la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria hasta los 12 años. Ley 169/1965 de 21 de diciembre sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE del 23), donde se declara obligatoria para todos los españoles una educación básica de 8 cursos, desde los 6 a los 14 años (Art. 12). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). «BOE» núm.238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.). Artículo 5. 1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado).

reprobable. Los padres aceptan el veredicto del profesorado y como consecuencia, de la propia institución educativa.

Se considera que el alumno que fracasa no tiene las capacidades para alcanzar el éxito o no se ha esforzado suficientemente. Por tanto, se merece el fracaso y ahora él mismo o sus más allegados le ayudarán a encontrar otra salida para su futuro profesional. Estas afirmaciones no pretenden presentar al alumno como víctima, sino, describir el sistema de selección que protagoniza la escuela. En este marco, la escuela queda al amparo de toda crítica: provee prestigiosos canales para los candidatos brillantes y deja paulatinamente en la *estacada*, a los que, según su criterio, no alcanzan los requisitos exigidos.

Pero, ¿cuál es la actitud de los hogares que son objeto del presente estudio frente al reto de la educación de sus hijos/as y su concienciación del enorme protagonismo que los progenitores tienen a la hora de incrementar las posibilidades de éxito académico de su descendencia?

Desde su más tierna infancia, el niño o la niña expresan su deseo de aprender: el bebé explora su cuerpo, sujeta o incluso se aferra a los objetos que le rodean. Una de las funciones principales de los progenitores es favorecer y desarrollar esa curiosidad natural.

Por tanto, el espacio donde ocurre esa formación de los menores se denomina según Pierre Bourdieu (1992, p. 71)¹⁹ el campo cultural. Dentro de dicho campo tienen lugar los consumos culturales como consecuencia de las *luchas* que se generan para la acumulación de patrimonio cultural que permite, al mismo tiempo, la posibilidad de acceder al consumo de dichos bienes. De modo que el acceso al consumo de ciertos bienes viene definido por el propio capital cultural de los agentes sociales que les permite la realización determinadas prácticas, por ejemplo: libros, diarios, lugares de recreación, música, etc. Sin embargo, lejos de tener su origen en la libre elección, son el resultado de relaciones sociales que posicionan a cada agente de manera distinta en el espacio social.

Esta investigación pretende analizar la incidencia entre el capital cultural de los padres y madres y el rendimiento académico de sus hijos/as. Para ello, se examinan a continuación distintas estrategias que pueden fomentar y/o favorecer el desarrollo de los menores.

¹⁹ Loïc Wacquant es coautor de la obra *Réponses* (1992).

3.1. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LOS HIJOS

De las muchas estrategias existentes que disponen los padres y madres para incrementar la cognición de los menores, se ha valorado la costumbre de leer libros cuando sus hijos son/eran pequeños, por ejemplo, a la hora de acostarse, el apoyo escolar parental, la importancia que conceden a pasar momentos de ocio –incluyendo las vacaciones– juntos en familia y cómo los aprovechan para incrementar el desarrollo de sus hijos/as, sus expectativas con relación al futuro de su prole y el estilo educativo parental como herramienta clave en la socialización de los menores.

3.1.1. Leer libros con los hijos/as

Es posible que la imagen de un padre o una madre leyendo una historia o un cuento transmita una cierta dosis de ternura, de complicidad o incluso entusiasmo. Esa misma escena traslada una relación afectiva que dota a la narración de un sentimiento que el infante percibe.

Diferentes estudios muestran los beneficios de la lectura compartida. Esta puede realizarse de forma tradicional, es decir, el adulto lee en voz alta un libro al niño o de forma dialógica, esto es, el adulto lee en voz alta y dialoga con el niño durante la lectura. El diálogo no solo fomenta el desarrollo del lenguaje, sino que, aumenta notablemente el vocabulario del niño (Biemiller y Boote, 2006, p. 44). Por tanto, la lectura compartida es considerada como una de las actividades más importantes que los padres pueden realizar con sus hijos/as a temprana edad por los beneficios que tiene en el desarrollo del lenguaje. Además de ser un componente clave de la alfabetización temprana, mejora la comprensión lectora (Kendeou *et al.*, 2009, p. 767). Asimismo, esta praxis adentra al niño en el mundo de la interacción –escuchar y hablar– y por añadidura, desarrolla su pensamiento y lo prepara para contar sus propias historias en el futuro.

Diversas investigaciones han probado la eficacia de la lectura compartida en niños y niñas con desventaja social, mostrando grandes efectos a corto plazo en el desarrollo del lenguaje, pero los efectos no parecen mantenerse en el tiempo, por lo que los investigadores sugieren prolongar las intervenciones (Henning, McIntosh, Arnott y Dodd, 2010, p. 231). A continuación, se puede observar si existe la costumbre de practicar la lectura compartida y

de paso, conocer si son conscientes de los beneficios que esta práctica puede reportar a sus hijos. Para ello, se formula la siguiente pregunta: *¿Tenía o tiene la costumbre de leer libros con sus hijos/as cuando eran pequeños?* Las respuestas han sido variopintas.

Por un lado, fueron cinco las personas entrevistadas que contestaron negativamente. Destacan sobre todo Anabel, quien señalaba *no tener tiempo* y María, quien asumía cumplir su papel a través de las clases particulares: *Yo, ya le digo, yo, es que no, eso no lo hacía, porque yo, como le mandaba a la particular, pues, ellos ya..., y leían y tal* (EA02).

Otros comentarios reflejan una cierta improvisación, esto es, dejar las cosas al albur de los acontecimientos o condicionados por los propios *avatares* de la vida. Por ejemplo, Isabel comenta que: *Suele leerlos él* (su esposo Luis) *cuando lo conseguimos, suele leerlos él, al más pequeño sí, se le ha leído, pero ahora los suele leer él* (EA04). Por otro lado, Mari Carmen comenta que su ajetreada vida no le permite hacer todo lo que desea:

Sí..., pero quizás la falta de tiempo porque yo no tenía apoyo como madre, tuve que estar sola y tenía que hacer tantas cosas que a veces no podía todo, y eso lo omitía, pero sí, yo leía mucho, tengo muchos libros por ahí guardados, pero ella, quizás, eso de leer mucho, de leer libros de literatura y eso, poco (EA05).

Para Asunción la cantidad de libros parece arreglarlo todo, lo de leer de manera compartida no parece ser una de sus prioridades: *Eso sí, estaban llenos de libros de revistas de superhéroes y qué sé yo cuánto, mi hijo, mi hija otra cosa y así. Leer, había libros un montón. Porque mi papá, el abuelo, había para leer mucho* (EA06). En cuanto a Fernando, la respuesta fue positiva, pero no pareció decirlo con mucho convencimiento, es decir, un sí con poco entusiasmo y algo de perplejidad: *Ella lee con él, ella lee con él, porque yo, lo que hago son las matemáticas y otras cosas con él, ¿sabes? y así nos compartimos los dos cosas, los dos* (EA09). Ana no parece muy implicada con esta praxis: *Sí, poco, pero la abuela más* (EA10). Miguel, por su parte, y debido a su situación laboral inestable, no puede siempre estar disponible: *Eso, más es mi mujer, porque a veces yo..., también hago..., cuando a veces llego muy tarde, pues nada..., pero ella es más la que lee un cuento* (EA11). Con relación a Miriam, su actitud no es constante: *Le he leído alguno, alguna vez, pero no es de costumbre* (EA13). Estas son las siete unidades familiares que, sin dejar de practicar la lectura compartida, no lo hacen de manera sistemática o programada.

Si bien, encontramos otros discursos a partir de los cuales se manifiesta una actitud activa y practican o practicaron de manera regular la lectura con sus hijos/as. La respuesta de Luisa confirma estas prácticas: *Sí, el Barco de vapor, muchos libros, al acostarse o el fin de semana* (EA01). Dolores también mostró una actitud muy positiva: *Todas las noches, le encanta* (EA12). En cuanto a Pedro, su actitud es encomiable y transmite lo que mejor sabe:

Sí sí, la madre le leía muchos cuentos y yo como se me dan muy bien las matemáticas, pues, le ensañaba cuestiones..., cosas de matemáticas..., cosas de la vida, cuando estaba con mi padre con la madera, pues, aprender de la madera..., o a calcular metros cúbicos de madera, entonces, esas cosas son mi tema, entonces su madre con la lectura. De pequeña ya, la mandamos al colegio de Manuel Llano, cuando era pequeña siempre hemos tenido criterio, tanto por parte de los profesores como por parte nuestra, fenomenal, yo creo que eso se debe a que tanto su madre como yo, nos hemos volcado en ella como si fuéramos un matrimonio, aunque estemos separados. Aunque estemos separados muchos años, ella lo entendió, lo comprendió... (EA03).

Al analizar las distintas respuestas, queda patente que la actitud de estas familias viene determinada en gran manera por su situación socioeconómica, es decir, poco tiempo y una coyuntura poco favorable determinada por un trabajo inestable e insuficientemente remunerado o incluso para algunos/as, vivir de un subsidio por desempleo harto insuficiente²⁰ que sumergen a estas personas en un contexto de alta vulnerabilidad. Estar constantemente pensando en *llegar a final de mes*, no solo agota, sino que no facilita compartir momentos de lectura que, según los distintos estudios citados anteriormente, no solo fomenta el desarrollo del lenguaje, sino que aumenta notablemente el vocabulario del niño, por cierto, unos activos altamente valorados por la escuela.

Otro factor que no se puede pasar por alto es el propio patrimonio cultural transmitido de generación en generación, es decir, unos hábitos y comportamientos que se van reproduciendo y hacen de cada individuo lo que es. De alguna manera, estos procesos se encuentran en la sabiduría popular cuando se oye: *de tal padre, tal hijo o de tal palo, tal astilla*. Pero no parece muy sensato basarse en esta clase de sabiduría y aún menos, resignarse a la idea determinista que la situación no puede revertirse. Así pues, parece

²⁰ Los detalles aparecen en el apartado *Capital económico*.

pertinente examinar una de las nociones más comentadas y analizadas de Pierre Bourdieu (1980b, pp. 88 y 89): el *habitus*. Según el propio autor, el *habitus* forma las conductas cotidianas y las convierte en automáticas e impersonales, inconscientes, impuestas por el orden social y reproducidas por cada uno de sus actores. El *habitus* crea un patrimonio social y cultural que se expresa en las prácticas de cada día.

Esta reproducción citada en la descripción del *habitus* parece venir impuesta por un orden social que, a su vez, forma conductas que van incorporándose en la vida de los individuos. Esto es precisamente lo que pretende este estudio: examinar lo que lleva a estas familias a actuar y comportarse como lo hacen y cuáles son las inclinaciones y motivaciones que les lleva a adoptar ciertas actitudes y conductas cotidianas.

Al tratar la temática de la educación y la enseñanza, Pierre Bourdieu (1970)²¹, en su obra *La Reproducción*, lo hace de manera holística, esto es, partiendo del conjunto más bien que de las partes, interesándose más en la relación entre los elementos que en los elementos mismos. Por tanto, son las condiciones estructurales que determinan las acciones y reacciones. De hecho, unos años más tarde, en el *Sentido práctico (Le Sens Pratique)*, Bourdieu (1980b, p. 89) lleva aún más lejos esta noción de *habitus*, presentándola esta vez en plural:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a actuar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden objetivamente ser adaptadas a su meta sin suponer una intención consciente de fines y dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarla [...]

Para el lector, encontrarse con estas *estructuras estructuradas* que se transforman en *estructuras estructurantes* puede parecerle un trabalenguas con poco sentido, y aún menos, alguna utilidad. Sin embargo, la idea no es tan compleja como aparenta y expone los mecanismos o procesos de la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu. El *habitus* es en primer lugar el resultado de un aprendizaje inconscientemente asimilado que se traduce con el tiempo en unas actitudes y comportamientos —o incluso, en predisposiciones— aparentemente naturales para el individuo que se mueve en un entorno o contexto dado.

²¹ Jean-Claude Passeron es coautor de la obra *La Reproduction* (1970).

Por ejemplo, el músico no puede improvisar libremente con su instrumento si no es después de haber practicado durante largo tiempo las distintas escalas y aprender las reglas de la composición y de la armonía. Y solo después de haber interiorizado los códigos y dificultades musicales –*las estructuras estructuradas*– que el músico podrá entonces componer, crear, inventar y transmitir *su* música –*las estructuras estructurantes*–. El ahora compositor vive entonces su creación, su libertad artística, su inspiración, porque ya no es consciente de los códigos y estilos que ha profundamente interiorizado. Estos procesos pueden reproducirse con el lenguaje, la escritura o el pensamiento en general. Según el autor, estos procesos aparentemente aleatorios, es decir, que no obedecen a ningún propósito en concreto son, por el contrario, el producto de limitaciones, restricciones y dificultades junto a estructuras profundamente arraigadas en el individuo. Los *habitus* son también la fuente motriz de la acción y el pensamiento, a lo que Pierre Bourdieu llama *principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones* (1980b, p. 89).

Es cierto que la obra de Pierre Bourdieu es muy controvertida y ha suscitado acalorados debates que ponen de manifiesto que muchos de sus detractores son sus propios colegas de profesión. Como ejemplo, Gérald Bronner y Etienne Géhin (2017, p. 211), denuncian un determinismo social que no toma en consideración la libertad de los actores sociales, las nociones de mérito, de responsabilidad o de moralidad. Sin embargo, sigue siendo un autor extensamente citado y a tenor del éxito editorial de sus más de treinta obras, parece gozar de la simpatía de un número no despreciable de adeptos.

Por ello, la investigación tomará en cuenta esta teoría y la de otros autores que aporten matices a esta noción de *habitus*, examinando el impacto de este concepto en la reproducción social e (in)movilidad intergeneracional.

3.1.2. Apoyo escolar de padres y madres a hijos/as

Para entender las causas de determinadas inclinaciones, comportamientos o actitudes, es esencial conocer mejor la propia conducta de los progenitores. Es relevante para la investigación examinar qué apoyos recibieron por parte de sus padres –los abuelos– en sus tareas escolares. Antes de conocer sus relatos, es necesario conocer los antecedentes sociohistóricos de los abuelos y averiguar las oportunidades que ofrecían las estructuras y/o

Régimen de aquella época. Su época escolar se sitúa entre los años 50 y 60 del siglo pasado y su entrada al mundo laboral entre los 60 y 70 del mismo siglo²². A continuación, se abordan las circunstancias y oportunidades académicas que vivieron, aunque se puede adelantar que no son nada halagüeñas. Las palabras de Del Arco Blanco (2006, pp. 241 y 243) describen la crudeza de lo que se vivió en España durante de la postguerra:

Los largos años cuarenta han quedado grabados en la memoria colectiva como momentos de escasez, de penuria y, en definitiva, de miseria generalizada [...] A finales de 1939 [...] se informaba que productos como el arroz, harina, azúcar u otros alimentos básicos eran imposibles de obtener; las patatas y la carne habían «desaparecido de los mercados»; y los precios se habían incrementado de forma exponencial. Y por supuesto, las colas: la escasez de pan era la «principal preocupación» de las multitudes que dependían de él para sobrevivir, y por ello formaban «colas esperando toda la noche a las puertas de las panaderías».

Durante los años 1960, España cambia de estrategia y adopta el Plan de Estabilización²³ que introducirá cambios significativos en la economía que permitirá salir paulatinamente al país de la precariedad.

Revisado el contexto, se da voz a los distintos relatos que se recogieron durante el trabajo de campo con relación al apoyo escolar de los abuelos a sus hijos/as —los progenitores del presente estudio—. Se les preguntó *si sus padres les ayudaron en sus tareas escolares*.

Por su parte, Luisa comenta lo siguiente: *No, no sabían, era una época muy distinta...no sabían de problemas, de ecuaciones, de eso nada* (EA01).

Esta respuesta refleja la tónica general de los comentarios recogidos en cuanto a esta pregunta. Por ejemplo, tanto Fernando (EA09) como Miriam (EA13) y Lucía (EA14) contestaron con un solitario *no*, sin más comentarios.

En cuanto al matrimonio formado por Isabel y Luis se sigue constatando una escasa participación en las tareas escolares por parte de sus padres: Isabel: *No, bueno, lo justo cuando era pequeña*. Luis: *Mi padre supervisaba sobre todo las notas* (EA04). El caso de

²² A partir de ahora si solo se citan las décadas, estas corresponden al siglo XX.

²³ El Plan de Estabilización o Plan Nacional de Estabilización Económica fue un conjunto de medidas económicas aprobadas por el gobierno de España en 1959. El logro que se pretendía alcanzar era la estabilización y liberalización de la economía española.

Mari Carmen se parece mucho al de Anabel, en ambos casos sus madres cursaron el bachillerato y las respuestas, respectivamente, son: *Mi madre* (EA05). *Sí, claro* (EA08). En cuanto a Juan, contesta que *tenía una hermana mayor que me ayudaba* (EA07) y Ana que *a veces* (EA10). Miguel afirma que *poco, porque ellos se dedicaban al trabajo ¿sabes?* (EA11). Esperanza, algo parecido: *No, tampoco había muchos deberes y mis padres trabajaban muchas horas* (EA15).

En el caso María y el matrimonio Ángel y Dolores, se visibiliza un factor que hasta ahora estaba implícitamente presente, pero sin explicitarse: el analfabetismo.

María: *Pues sí, hay veces que sí, que mi padre me ayudaba, mi madre ya le digo que no, porque mi madre no, o sea, no sabía ni leer ni escribir, en una palabra* (EA02).

Dolores: *si yo no he ido al colegio. Ángel: A mí no, no sabían ni leer ni escribir ninguno..., al revés, yo les enseñaba algo a ellos porque no sabían ni leer ni escribir* (EA12).

De los 42 abuelos y abuelas cuyo nivel académico se conoce, 16 no tienen estudios; 18 tienen estudios primarios; 2, la secundaria; 2, el bachiller; 2, la formación profesional y 2, estudios universitarios. De los ocho abuelos que alcanzaron el nivel educativo superior de secundaria, bachiller, formación profesional y universitaria, siete lo consiguieron fuera de España y solo una abuela lo logro aquí (bachiller)²⁴.

La edad de escolarización de estos abuelos se sitúa entre los años 40 y 50 y en cuatro casos en los 60, por tanto, es relevante conocer la situación del país en esa época. En el año 1940 se registró una tasa de analfabetismo de 23% en España y en el año 1950 esa tasa era de 17,34%²⁵. Para ese mismo año (1950), en Cantabria –contexto geográfico del presente estudio–, el analfabetismo era del 4%²⁶.

Con esto, no se puede inferir que los 16 abuelos sin estudios sean analfabetos, sin embargo, esa circunstancia los sitúa en una posición incómoda por no decir de ineptitud a la hora de ayudar a sus hijos/as en sus tareas escolares.

²⁴ Para más detalles, ver apartado *Capital Cultural Institucionalizado*.

²⁵ Fuente: A partir de los diez Censos de población de España de 1887 a 1981 y Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <https://www.boe.es/legislacion/>. Consultado el 28 de febrero de 2018.

²⁶ Se consideran analfabetos la población mayor de 10 años que no sabe leer ni escribir. Para los datos de Cantabria, son consideradas analfabetas aquellas personas de diez y más años de edad que no saben escribir. Por tanto, para los datos de Cantabria se consideran analfabetas solo las personas que no saben escribir. Este dato excluye a las personas que saben leer, considerándolas semianalfabetas, y por ello, no computan como analfabetas.

En un informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004), se indica que, al concluir la guerra civil en abril de 1939, el nuevo régimen implementa un modelo educativo completamente opuesto al instaurado durante la Segunda República. El Gobierno solo pretende utilizar la escuela como aparato ideológico. De hecho, su aspiración y motivación son unívocas: la escuela debe ser católica y patriótica. Se establece la subsidiariedad del Estado en materia educativa, dejando en manos de la Iglesia gran parte de la tarea educativa. La ruptura con el formato educativo anterior es drástica: se rechaza la renovación de los métodos pedagógicos y la mejora del nivel intelectual de la enseñanza, prohibición de la escolarización mixta y se incrementan el elitismo y la discriminación en la enseñanza. Se implementa un sistema educativo de *doble vía*: el bachillerato para las elites y otra *vía* para las clases más desfavorecidas que consistía en un nivel de primaria dividido en dos etapas: la general de 6 a 10 años y una especial de 10 12 años. Esta disposición estableció una rígida segregación, ya que habría un alumnado con diez años que, al terminar la etapa general, pasarían al bachillerato, mientras que otros, cursarían la etapa especial para terminar su vida escolar e ingresar en el mercado laboral, siendo obligación de la escuela orientar en un sentido u otro al estudiantado.

Para ello, se promulgan cuatro leyes importantes en materia de enseñanza. La primera, la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938, pretende regular el nivel educativo de las elites del país. En esa misma línea, el 29 de julio de 1943 se promulga la Ley que regula la Ordenación de la Universidad. La tercera ley, que afecta a la Enseñanza Primaria, deberá esperar hasta el 17 de julio de 1945, y la cuarta, la Ley de Formación Profesional Industrial, hasta el 16 de julio de 1949 (MECD/CIDE, 2004).

Esta es la coyuntura existente en aquellos años y la *otra vía* que la escuela reservaba para las familias menos favorecidas: la educación primaria. Esto se ajusta bastante bien en cuanto a la realidad observada en los distintos relatos que señalan 16 personas sin estudios y 18 con la primaria. Hay que mencionar que el grupo que consiguió únicamente la primaria tuvo una escolarización de entre cuatro y seis años. A todo esto, las palabras de Del Arco Blanco (2006) citadas al inicio de este apartado, deja las aspiraciones sociales de estas personas a su mínima expresión.

La convergencia, por una parte, de un contexto educativo poco favorable para los más desfavorecidos y, por otra, un clima social inasumible, deja a estos individuos no solo

en clara desventaja, sino, en una situación de alta vulnerabilidad. A lo largo de las entrevistas no parece que estas personas hayan estado al borde de la inanición, pero sí han vivido en un entorno poco favorable para el ascenso social. Su contexto parece solo dirigirles en una única dirección: encontrar un trabajo para sustentar a los suyos.

3.1.3. El reto de apoyar académicamente a sus hijos e hijas

Pero, ¿cuál era la coyuntura que vivieron sus hijos/as? Según los datos recogidos, el periodo escolar de la siguiente generación se sitúa entre las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado. En las leyes 27/1964 y 169/1965 se amplía el periodo de escolaridad a 8 cursos, de los 6 a los 14 años. La ley 14/1970 extiende al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza²⁷.

El catedrático de Sociología Miguel Requena (2016, p. 23) no sólo demuestra que tener una buena formación es una firme garantía para mejorar la posición social de los ciudadanos, sobre todo, entre los que proceden de clases más bajas, sino que además resulta un eficaz protector frente al riesgo de desempleo y el consiguiente descenso en la escala de clases.

Por tanto, esta ampliación de la educación abre la puerta a mayores oportunidades para los más desfavorecidos y, por ende, mayores oportunidades de ascenso social. A todo esto, se añade un cambio extraordinario al que muchos llaman el *milagro económico español*. De hecho, Maluquer (2016) indica que aquella época –entre 1960 y 1973– fue marcada por el famoso Plan de Estabilización que dio al país mayores niveles económicos acompañados de unas tasas de crecimiento muy elevadas (con un PIB de 7,73 y de 6,59 para el PIB per cápita para dicho periodo).

Según un Informe del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014), las familias con mayor nivel de formación suelen entender la educación de sus hijos/as como

²⁷ Ley 27/1964 de 29 de abril (BOE de 4 de mayo), por la que se amplía el periodo de escolaridad obligatoria de los seis a los catorce.

Ley 169/1965 de 21 de diciembre sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE del 23), donde se declara obligatoria para todos los españoles una educación básica de 8 cursos, desde los 6 a los 14 años (Art. 12).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

“La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado. Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza” (Art. 2. 2ª).

algo en lo que se deben involucrar. Por tanto, cabe esperar –al menos hipotéticamente– que, si estos padres han alcanzado mayores niveles educativos, esto, genere en ellos mayor implicación que sus ascendientes en cuanto a la escolaridad de su prole. Un sector de la comunidad educativa comparte la idea que existe una relación significativa entre dificultades económicas y dificultades educativas, pero no se puede inferir que, por el mero hecho de estar en una situación económica precaria, estos padres no estén en condiciones de ayudar escolarmente a su prole. De hecho, muchos autores plantean que las desventajas económicas y sociales tienen efectos adversos sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños. Así, señalan que los ingresos familiares pueden influir de manera indirecta en el bajo rendimiento de los alumnos debido a las escasas oportunidades de interacción con entornos estimulantes que tienen, a la limitación de recursos o a los conflictos derivados de esta escasez económica (Vera, Morales y Vera, 2005, p. 166).

Sin embargo, si tal fuera la importancia de los recursos económicos –que también la tienen–, esto no solo descargaría de toda responsabilidad a los padres y madres con menos recursos económicos, sino que eliminaría toda confianza y esperanza en la labor de las instituciones educativas por revertir esta situación y ofrecer una *real* igualdad de oportunidades. Para ello, se analizan a continuación las respuestas de los padres y madres con relación al apoyo escolar que dan o han dado a su prole, es decir, en qué consiste/consistía su ayuda a lo largo de las diferentes etapas académicas con las tareas escolares. De este modo, el análisis da la oportunidad de comparar tanto el comportamiento y conducta de los abuelos con la educación de sus hijos/as como la de los padres y madres con respecto al apoyo escolar que proporcionan o han proporcionado a su prole. Para ello, se les hizo la pregunta: ***Cuando sus hijos/as hacen/hacían los deberes en casa, ¿Solicitan/solicitaban su ayuda? ¿En qué consiste o ha consistido esa ayuda a lo largo de las diferentes etapas escolares?***

Así, María con dos hijos adultos, dice claramente: *No, hacían particulares* (EA02). Mari Carmen contesta con un *sí rotundo* (EA05), mientras que Asunción afirma que *a veces, sí les podía ayudar* (EA06), y en cuanto a Juan y Miguel, prefieren delegar en sus esposas: *Sí sí, pero más la madre* (EA07) y *Bueno, yo por el trabajo, más la mujer* (EA11). Siguen los comentarios con muy poco entusiasmo, por ejemplo, Lucía: *A veces sí, las ayudo en lo que puedo* (EA14) y Anabel: *Sí, la tercera sobre todo* (EA08). En cuanto a Dolores,

comenta: *Sí, le ayudo en mi poca capacidad. De hecho, he tenido que hablar con el profesor porque ahora mismo está con unos deberes que yo no le sé ayudar y entonces cuando le toca...le ayudan en el cole* (EA12). Esperanza: *Normalmente no mucho, pero a veces mi marido que es el que sabía, no como yo, les ayudaba a veces, pero poco* (EA15). Fernando, en la misma línea, se expresa así: *Sí sí sí, si no los hace, es un poco “vaguete”* (EA09). Luisa afirma que *Sí, yo les ayudaba en las cosas fáciles porque yo tenía una jornada, hace muchos años...también les llevaba a una lección particular también, hombre, porque yo, todo no lo sabía, entonces ellos a una lección particular los...* (EA01).

Pedro confía en su hija autodidacta:

No, se involucra ella, entra ella en..., lo que es la página web del colegio, y ahí pues, contacta, consulta con los profesores, ella sola se arregla..., y si tiene alguna duda, sí la pregunta, si se ve obligada a preguntar, ella busca primero en solucionarlo por mediación eh...de la página web del colegio y pone, esto como debería hacer o cómo puedo hacer este tema y ahí, la página web y los profesores hacer sus comentarios..., sus opiniones (EA03).

Isabel, con mucho la más implicada en las tareas escolares de su hijo, lo expresa con mucha convicción: *Siempre los hago con él, aunque no la pida siempre estoy al lado de él para cualquier duda o cualquier..., que pueda tener* (EA04).

Ana y Miriam están en una situación similar –tienen niños de 3 y 5 años respectivamente–:

Bueno, le ponemos a pintar dentro de los dibujos, que no se salga o a enseñarle bien los colores, lo que son un círculo, un triángulo, esas son asignaturas que él ha dejado, que no, nos ha dicho la profesora que todavía no lo tiene bien (EA10).

Si me dicen que tiene que hacer una ficha..., todavía no he llegado a ese término, pero si me dicen que necesita ayuda y tal, yo le pongo, le siento, como muchas veces hemos hecho números..., mira esto va así, esto va así (EA13).

A priori, no parece que se observen variaciones significativas en la actitud de estos progenitores con respecto de los abuelos en cuanto al apoyo escolar hacia sus respectivos hijos/as, pese a que se podía esperar algo diferente como consecuencia de la más amplia escolarización de los padres –cuyos detalles son analizados en el apartado *Capital cultural institucionalizado*–. Los factores que determinan en cuál de los progenitores recae la

responsabilidad de apoyar a sus hijos/as –cuando esto sucede– suelen ser las habilidades y la capacidad para ayudar, de modo que en algunos casos es el padre y en otros la madre. Se evidencia una actitud pasiva en cuanto a ayudar a su prole en las tareas escolares, quizás, esto sea debido a la experiencia que ellos mismos vivieron, es decir, el poco apoyo recibido durante su infancia.

El nivel educativo de estos padres y madres es: 1, sin estudios; 12 con la primaria; 9 con la secundaria; 3 con el bachiller y 3 con formación profesional, de modo que la mayoría se ubica entre la primaria y la secundaria. Este hecho puede contribuir a que muchos se sientan limitados a la hora de ayudar a sus hijos e hijas.

Esta semejanza en cuanto a la ayuda que proporcionan a sus hijos respectivos señala a una transmisión de la cultura familiar o cultura de clase social que pasa de generación en generación como si de una herencia social se tratara. Con todo, estos hogares atribuyen a la escuela un papel determinante en cuanto al futuro de su prole. Su situación socioeconómica parece ser un factor decisivo en cuanto al apoyo escolar que prestan a sus hijos (Vera, Morales y Vera, 2005, p. 166). Por una parte, su precaria economía y, por otra, un nivel académico a todas luces, harto insuficiente para encontrar un trabajo que les permita sostener de manera holgada a su familia –al menos en la época actual– son los principales obstáculos que parecen abocar a estas familias a una vulnerabilidad permanente. Las circunstancias que llevan a estos hogares a esta situación pueden explicarse por un entorno restringido y menos rico y un acceso limitado a los recursos que impiden mejorar tanto el capital cultural como social, una realidad que dificulta el aumento de *capitales* de sus miembros.

Los primeros años en la escuela son fundamentales para los estudiantes. En plena socialización primaria, gran parte de su éxito académico y futuro profesional se está forjando durante este periodo. Todo el proceso que se inicia en esta época les llevará al triunfo o al fracaso. Este proceso –en este caso, con final negativo– se aprecia en las palabras de Fernández Enguita, Mena y Rivière (2010b, p. 122): *La idea en todos los casos es que el fallo final es el resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación.*

También es relevante advertir que a pesar de que las circunstancias son muy distintas, es decir, los abuelos vivieron en una época adversa a nivel económico durante su

juventud que fue mejorando en su vida adulta y con un contexto educativo poco favorable debido a la coyuntura de la España de la postguerra, sin embargo, durante su vida adulta no sufrieron la lacra del desempleo que alcanzaba el 1,7% en 1965, el 3,8% en 1975 y un 12,4% en 1980²⁸. Por otro lado, sus hijos/as –los actuales padres de este estudio– tuvieron mejores oportunidades escolares, pero tuvieron o tienen peores expectativas laborales en la actualidad, aunque también vivieron periodos de bonanza en un contexto laboral favorable. Desde 1980 el paro se fue incrementando paulatinamente, alcanzando su punto más álgido en 1994 con un 24,1%, bajando en el año 2000 al 13,9% hasta alcanzar su punto más bajo desde 1975 con un 8,26% en 2006. Sin embargo, el clímax alcanzado en 1994 fue superado en 2012 con un 25,77% y, a partir de aquí, bajó gradualmente alcanzando el 17,22 en 2017²⁹.

Estos datos señalan vidas con alta inestabilidad expuestas al albur de los acontecimientos económicos y laborales. Aquí radica principalmente su vulnerabilidad: su excesiva dependencia de la contingencia del momento. Se observa una actitud pasiva en los relatos, tanto de los abuelos como de los hijos en cuanto al apoyo escolar de sus respectivos hijos. Si su proge nie no le da problemas a nivel escolar, esto es, hacen sus deberes sin la ayuda de sus progenitores, pues bien, se supervisa de alguna forma y se deja en manos de los menores su trayectoria académica, pero si estos tienen alguna dificultad, entonces, se hace lo que se puede. Ileana Alfonso Sánchez (2016, p. 235) explica que, desde finales del siglo XX, nuevas formas expresan la orientación que rige nuestra sociedad, vista como *sociedad de la información*, *sociedad del conocimiento* y *sociedad del aprendizaje*. Según la autora, esta orientación contribuye a la mejora en la calidad de vida del ciudadano. Por tanto, es evidente que estos padres se mueven en un contexto sociohistórico diferente. A pesar de disponer de mayor información –hecho que no asegura estar mejor informados– y tener acceso a una escolarización más amplia, no se han observado cambios significativos con respecto de los abuelos en cuanto a la ayuda parental. Esta reiteración parece confirmar los efectos que se derivan de los potentes procesos socializadores que vienen, en definitiva, a formar y/o construir a la propia persona. Se puede incluso apreciar un *habitus* incorporado,

²⁸ Fuente: Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. De 1951 a 1970: *Anuario Estadístico de España (entre 1970 y 1978)*; de 1971 a 1990: INE, *Evolución de la población de España entre los censos de 1970 y 1981* (1988).

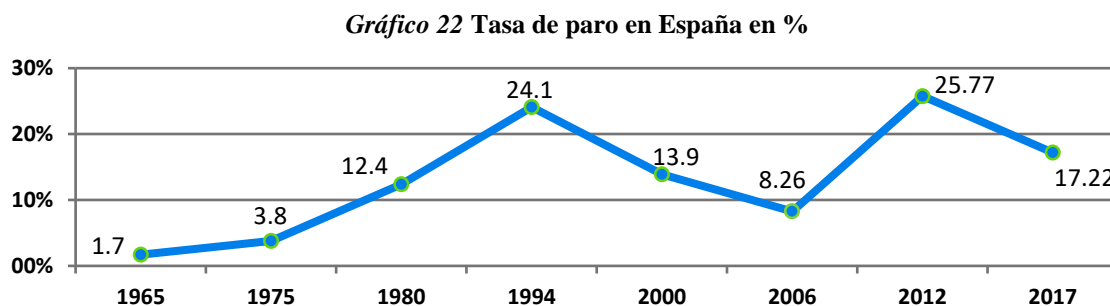
²⁹ Fuente: INE: mercado laboral según periodo y Encuesta de Población Activa (EPA).

Nota: El dato de 2017 es del segundo trimestre, los demás son los datos de diciembre.

al menos en lo relacionado con el apoyo parental escolar, es decir, los *principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones* (Bourdieu, 1980b, p. 89).

Es cierto que este *inconsciente cultural* que responde a las condiciones sociales generadas por la socialización, ejercen una significativa influencia en el individuo y de algún modo configuran su futuro. Pero pensar que los *habitus* de los actores y la *violencia simbólica* del sistema son tan determinantes que no dejan ninguna posibilidad al potencial de resistencia o estrategias de los individuos (Boudon, 1973, p. 108), sería omitir la complejidad del ser humano. De hecho, Bernard Lahire (2013, p. 155) habla de la complejidad del ser humano que, sin ser totalmente determinado, tampoco es libre como lo postulan las teorías de inspiración neoliberal.

Sin embargo, parece que el peso de la cultura familiar determina de tal manera la actitud de estos padres que no se observan estrategias diferentes a las ya contempladas por sus ascendentes, de modo que su situación siempre depende de acontecimientos exógenos. Esta vulnerabilidad a lo externo no les favorece en un ambiente de constantes cambios sociales, políticos y económicos. Estos cambios ponen de manifiesto la *violencia simbólica* ejercida por las estructuras del poder y la ideología. Dichas estructuras quiebran y recomponen su propio sistema emulando el proceso de retroalimentación negativa de los sistemas, esto es, el propio sistema es capaz de recomponer todo aquello que ha sufrido alguna alteración. Después de un tiempo aparecen nuevas alteraciones con nuevas medidas de recomposición. Este *sube y baja* del panorama económico perjudica gravemente la estabilidad y prosperidad de las familias menos favorecidas. El *gráfico 22* señala claramente los vaivenes de la tasa de paro, acarreando graves perjuicios para las familias más desfavorecidas. De hecho, dos informes acreditados corroboran esta circunstancia.



Fuente: Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. A partir de 1994, los datos son de diciembre, para 2017 es del segundo trimestre. INE: mercado laboral según periodo y Encuesta de Población Activa (EPA).

A lo largo de estos últimos 15 años, ese casi 30% de población que vive en situación de riesgo y exclusión ha visto cómo sus activos netos apenas crecían un 3%, mientras que el capital del 10% más rico se disparaba un 56%. De hecho, la fortuna de sólo 20 personas en España alcanza un total de 115.100 millones de euros y es ya equivalente a la que concentra el 30% más pobre del país (Forbes, 2015). El patrimonio del 1% más rico se incrementó en un 15% en el último año mientras la riqueza del 99% restante cayó un 15% en el mismo periodo (*Crédit Suisse*, 2015; OXFAM, 2016, p. 4). Como la cifra que se presenta corresponde a la media, es posible –el informe no lo revela– que el 30% más desfavorecido de ese 99% tenga una caída aún más acentuada.

3.1.4. Ocio en familia y periodo vacacional: oportunidades para aprender

Invertir tiempo para estar con sus hijos es una opción para mejorar el desarrollo de estos. Una manera de conseguirlo es aprovechar el ocio como herramienta para enseñar y educar. En este sentido, Torío López (2004, p. 42) subraya que *la interacción íntima y lúdica es esencial para los hijos, ya que, en ellas, se aprende a hablar, a escuchar, a tocar y ser tocado, a reír, a expresar emociones*. Esta interacción permite al niño abrirse al mundo, es decir, como menciona la misma autora, *expresar emociones*, exteriorizar su yo, acostumbrarse al dialogo y, por ende, acceder al mundo de la intercomunicación –saber escuchar y hablar–, y así, desarrollarse en sentido cognitivo, emocional y social.

El ocio no debe proporcionar exclusivamente contextos y contenidos de cognición y enriquecimiento cultural, crear habilidades sociales y emocionales, sino también, pasar momentos de diversión (Torío López, 2004, p. 42). Para ello, es conveniente que el ocio tenga cierta planificación y organización para disfrutar y aprovechar mejor el tiempo. De hecho, así lo expresa Izuzquiza Gasset (2004, p. 247):

El tiempo libre, al igual que el tiempo de trabajo, requiere una organización que responda de forma adecuada a las características individuales de cada persona, para que se puedan llevar a cabo las actividades de ocio de una forma gratificante y satisfactoria.

Esta idea de organización es aludida de manera más sutil en Torío López (2004, p. 42) cuando menciona que *se debe ofrecer a cada miembro el modo y los medios para ocupar*

inteligentemente su ocio, favoreciendo sus inclinaciones y sus gustos. Está claro que el ocio improvisado no tiene por qué ser rechazado, pero parece acertada la cita que se atribuye a William Shakespeare cuando menciona que *las improvisaciones son mejores cuando se las prepara.*

También es bueno que los menores lleven cierta iniciativa a la hora de elegir el tipo de recreo. Sin embargo, es posible que estas familias, debido a su coyuntura, tengan alguna dificultad para administrar eficientemente su tiempo. En este sentido, Fraguera, Lorenzo y Varela (2011, p. 431) señalan que: *La organización del tiempo se ha convertido en un problema de primer orden para las familias, especialmente para las que tienen hijos pequeños.*

Por ello, no deben dejar al albur de los acontecimientos el ocio de sus hijos limitándolo únicamente a ver televisión, jugar con la consola o el uso de internet y sus redes sociales. Con relación a esto, Tonucci (2009, p. 156) menciona los perjudiciales efectos que tales prácticas conllevan para los jóvenes, al mencionar que esto lleva a *una fuerte dependencia de la televisión y los videojuegos, con consecuencias graves para la salud (obesidad infantil), para la educación (pereza e hiperactividad) y para el desarrollo de las capacidades y competencias.*

Se han formulado dos preguntas a estas familias para conocer su actitud con relación al tiempo de ocio. La primera es saber *si organizan u organizaban salidas al campo o en otros lugares para pasar el día juntos en familia* y la segunda, *conocer su opinión en cuanto a si esto puede o podía beneficiar a sus hijos/as en su progreso escolar.* Las transcripciones se presentan conjuntamente y están separadas por puntos suspensivos entre corchetes. Para disipar cualquier duda o confusión, cuando la persona contesta *sí* a la pregunta si el ocio en familia puede beneficiar a sus hijos/as a nivel escolar, se pone entre paréntesis que la persona piensa que esto le beneficia.

Para facilitar el análisis se han dividido los relatos en tres grupos. El primero se compone de los relatos que manifiestan que sí salen juntos, pero que lo hacen sin ningún propósito en concreto. El segundo se caracteriza por no darle mucha importancia a las salidas en familia, aunque paradójicamente mencionan que estas salidas pueden resultar beneficiosas para sus hijos/as. Por último, el tercer grupo compuesto por dos relatos donde

se distinguen, por una parte, su actitud docente, y por otra, los padres tienen en cuenta las inclinaciones y gustos del menor.

En cuanto al primer grupo, nueve fueron las personas entrevistadas que afirmaron que salen o salían en familia con una asiduidad importante, pero sin observarse una utilización del ocio como herramienta educativa.

Luisa comenta que salir en familia era una costumbre muy arraigada: *¿Con los chiquillos?, sí, salíamos mucho, pero el fin de semana o en vacaciones por el verano [...]* Sí, sí (piensa que esto les beneficia) (EA01). Juan, de manera más escueta, comenta que es una práctica habitual: *Sí sí [...]* Sí sí (piensa que esto les beneficia) (EA07). En cuanto a Ana, hace referencia a que su madre les acompaña en algunas ocasiones, pero lo más común es que lo haga con su hijo: *Eh..., solemos salir los tres mucho, pero también creo que..., más solos. Va a la casa de los otros abuelos y va al cine o va..., a Cabárceno³⁰, o así [...]* Sí. Sí (Le parece que esto beneficia al niño) (EA10). Miguel también sale en familia con asiduidad y resalta el aspecto gastronómico y de relax: *Sí, hacemos planes, hacemos una barbacoa los fines de semana [...]* Sí. Sí. (Le parece que esto beneficia a las niñas) (EA11).

En una línea similar, María lo relata en estos términos:

Sí sí, los fines de semana hacíamos y nosotros teníamos unos amigos que tenían un chalet en la Arnía³¹, y nosotros íbamos en invierno y en verano todos los sábados y domingos a la Arnía con los niños [...] Hombre, eso es lo más bonito, pero yo, por ejemplo, ya le digo, es que no puedo ir a ningún lado, ¿entiende cómo le digo? ..., pero mi marido, en esos años tenía una furgoneta y nos íbamos todos. Sí sí (piensa que esto les beneficia) (EA02).

Isabel, seguramente por su inestabilidad laboral que le roba mucho tiempo, es plenamente consciente de que estas salidas le permiten disfrutar de sus hijos.

Sí, pero cuando no hay trabajo..., pues aprovechas a disfrutar un poco el día [...] Sí (piensa que esto les beneficia). *A partir de que hay que disfrutar de los niños ahora que podemos, cuando tenga 18 años va a coger la maleta y va a decir: mamá, ya no te necesito..., bueno, no todos lo hemos hecho, no, pero...* (EA04).

³⁰ El Parque de la Naturaleza de Cabárceno está situado en el valle del Pisueña, a 17 kilómetros de Santander y emplazado en una antigua mina de extracción de hierro, en la localidad de Cabárceno en el municipio de Penagos (Cantabria, España).

³¹ Playa situada en la costa del entorno de Santander.

Al estar en paro, Fernando tiene la posibilidad de estar gran parte del día con su hijo, pero al igual que los comentarios anteriores, no se observan actividades especialmente planificadas para su hijo:

No, a la playa y si no, al taller, en el taller tengo al lado un parque, ¿sabes?, voy al taller, hago una barbacoa no sé qué, luego me le llevo al parque un rato a jugar con los niños y si no por el parque, aquí de Tetuán, que hay tres y van a hacer otro aquí al lado nuestro... [...] Estoy todo el día con él. ¿Esto le puede beneficiar? De estar conmigo tiene papitis, que está todo el día conmigo (EA09).

La situación de Miriam es particular, separada de su marido, aprovecha los momentos de tiempo libre para que su hijo disfrute de la presencia de su padre:

Conmigo no, pero con su padre sí..., con su padre sí porque va a pueblos y se lo lleva al río, se lo lleva a Mataleñas³²..., cositas así. Lo tiene un fin de semana al mes, pero ahora, por ejemplo, lo estoy dejando un fin de semana sí, otro no, se hace más grande, necesita más presencia de él [...] Mucho, para mí mi hijo es un mundo. ¿Cree que esto puede beneficiarle? Sí y yo, ya le digo que tengo claro que un niño para estudiar bien, horarios, que para eso lo llevo de 9 a equis, pero no tenerlo después de acabar, tenerlo martirizado estudiando..., el niño tiene que disfrutar y jugar (EA13).

La respuesta de Esperanza transmite la misma idea de estar juntos sin ningún plan en particular:

Salíamos en algún día de fiesta y estábamos juntos [...] Sí, desde luego, aunque no lo hacíamos muy a menudo, pero en verano, sí pasábamos muchos ratos en la playa los días libres. Pero después, algún día señalado, en algún pueblo, pero no mucho (EA15).

En cuanto al segundo grupo, cuatro son las personas entrevistadas que comentaron que no tienen costumbre de salir juntos en familia. Así lo expresa Mari Carmen: *No, a veces no había planes, a veces era todo imprevisto [...] Sí, yo creo que sí* (piensa que esto les beneficia) (EA05). Lucía lo deja al albur de los acontecimientos: *Sí, si no está mi marido ocupado sí [...] Sí. ¿Cree que esto puede beneficiar a sus hijas en su progreso escolar? Una*

³² La playa de Mataleñas está situada dentro del núcleo urbano de la ciudad de Santander.

familia siempre tiene que estar unida (EA14). Para asunción, no parece que salir juntos en familia sea una práctica habitual:

Allá no se acostumbraba, ellos jugaban con sus amigos, lo único, estaban en casa, no salían mucho a la calle, traían los amigos a la casa o iban a la casa de algún amigo para escuchar música [...] Me encanta, sí, es muy bueno para ellos (EA06).

Anabel dice que no pueden salir juntas porque no tiene medio de transporte propio:

No, no tengo coche, no tengo con qué movilizarme, casi nosotros en Santander muy pocos hay, nosotros no..., se van ellas a la playa [...] Creo que, para formar a estas criaturas, yo creo que es lo más importante. Sí (piensa que esto les beneficia) (EA08).

El tercer grupo, con solo dos unidades familiares, es el único cuyos comentarios revelan que aprovechan las salidas en familia pensando en el desarrollo de su hijo/a. La primera, para enseñar y educar a su hija y la segunda, con la particularidad de centrarse en las necesidades personales del menor. Pedro es un padre que tiene auténtica pasión por su hija y aprovecha las salidas para enseñarle todo lo que él sabe y, además, lo hace de manera muy certera, enseñando cualquier aspecto de todo lo que estaban viviendo durante las salidas que hacían en sus momentos libres:

Entonces tenía yo coche, salíamos bastante, lo pasábamos en Cabárceno, a ver animales, hacemos comentarios de los animales. Sí, sí, íbamos al campo, hacíamos la comida a la orilla del río, le he enseñado a pescar truchas, hacíamos actividades tal o comentábamos: ¿qué árbol es este? o ¿qué tipo de árbol es este otro?, cosas de la naturaleza. [...] Mucho, muchísimo, yo creo que eso es lo que más involucra..., a la niña, a la criatura, al verse, al ver que tanto su madre como yo, tenemos muy buena relación, eso, ella misma..., lo percibe, ¿sabes?, lo percibe y entonces, pues, la ves más contenta, la ves con más ganas, no es lo mismo que su madre y yo nos llevásemos mal o nos gritásemos o nos mandásemos a la mierda..., eso sería muy perjudicial para la niña, porque estamos perjudicándola a que ella pueda tener una estabilidad, sabes, una tranquilidad y ella está tranquila que nos llevamos bien, que nos involucremos con ella (EA03).

Ángel y Dolores son encomiables en cuanto a mejorar la calidad de vida de su hijo que padece una discapacidad intelectual, aplican en toda ocasión los consejos de los

profesores del menor, de modo que cuando salen juntos en familia están siempre pendientes para que cada momento se convierta en un acto pedagógico. Así lo expresa Ángel:

A la playa sí, como a la tarde libro, solo voy al trabajo media jornada, por las tardes cuando hace bueno, vamos a llevarle para que se distraiga, también con los familiares por la tarde [...] Dolores: es que le encanta a Emilio. Ángel: es el mejor juego, con nosotros, jugar con nosotros, ir a la playa. Dolores: Eso le favorece, de hecho, le favorece. Ángel: nos han dicho que hay que interactuar con él, y así estamos todo el día hablando (EA12).

Los distintos discursos de los entrevistados revelan que la mayoría de estos hogares no aprovechan plenamente las oportunidades educativas que el ocio proporciona. Se observa que no existe –salvo dos excepciones– una clara intencionalidad –salvo la de estar juntos– a la hora de organizar salidas en familia. La falta de tiempo, la improvisación, depender del tiempo o no tener vehículo son algunos de los obstáculos que impiden a estos hogares aprovechar el ocio como herramienta pedagógica.

Las actividades realizadas durante los fines de semana implican, en su mayoría, quedarse en el barrio, estar con los menores en el parque o realizar visitas a familiares que, por lo general, no viven muy lejos, en la misma zona o alrededores. Si ocurre alguna salida el fin de semana, es improvisada y consiste, en la mayoría de los casos, ir a la playa cuando hace buen tiempo o a lugares cercanos. Hay que resaltar que, si los niños permanecen en el barrio durante sus horas libres, esto implica vivir a menudo en el mismo contexto y condiciones de vida. Tener las familias cerca y en muchos casos, convertirse en la red social más próxima, limita y restringe las oportunidades de ampliar el entorno social, fomentando de esta forma la reproducción social y reforzando el propio *habitus* de la persona. Este hecho confirma plenamente las palabras de Bourdieu (1998, p. 388):

La más implacable llamada al orden [...] está constituida indudablemente por el efecto de enclaustramiento que ejerce la homogeneidad del universo social directamente experimentado: no hay otro lenguaje posible, no existe otro estilo de vida, no existen otras relaciones de parentesco. El universo de los posibles es cerrado. Las expectativas de los otros constituyen otros tantos refuerzos de las disposiciones impuestas por las condiciones objetivas.

Además, ninguno de estos hogares disfruta de vacaciones tal y como se conciben, como una forma de escapar de la rutina y descubrir nuevos lugares que permiten a las familias desarrollarse emocional y socialmente.

En cuanto a las ventajas de salir del entorno habitual, el psicólogo Thomas Gilovich, tiene desde hace años un objeto de estudio: la felicidad. A partir de sus estudios (Gilovich *et al.*, 2014), el psicólogo ha llegado a una conclusión: *mucha gente sabe o intuye que viajar proporciona mayor felicidad que comprar cosas*. La razón consiste en que los recuerdos almacenados y la suma de las experiencias brindan un placer y un bienestar de largo plazo, mucho más tiempo de lo que dura la satisfacción que se siente al comprar algo. En palabras que el mismo autor exhibe en *Journal of Personality and Social Psychology* bajo el sugerente título *Hacer o tener, esa es la pregunta*, leen así: *las experiencias mejoran las relaciones sociales, se valoran más en sí mismas y menos en comparación con las de otras personas, y forman parte de la propia identidad de quien las vive* (Gilovich y Van Boven, 2003).

En su obra *Go Away Just For The Health of It* (algo así como: Vete lejos o escápate, solo por lo saludable que es), el médico canadiense Mel Borins (2000, cit. por Chikani, Reding, Gunderson y McCarty, 2005, p. 20) menciona que *irse lejos contribuye a alejarse de las partes estresantes de la vida. Puede ayudar a mejorar tus perspectivas, a brindar nuevos puntos de vista y permite desarrollar nuevas estrategias para afrontar los problemas*.

A menudo, cuando alguien conoce otras realidades, toma distancia de su propia vida y suele percibir los problemas en una dimensión distinta, lo cual le conduce también a un mayor bienestar emocional. Para estas familias, parece que las opciones que se presentan son: ir a la playa que se sitúa a escasa distancia de sus hogares, acudir a parques ubicados en el mismo barrio o no muy lejos de este, desplazarse a un parque de la naturaleza como Cabárceno (Cantabria) o disfrutar de una comida campestre cuando el tiempo lo permite. Con esto no se pretende afirmar que pasar momentos de ocio en lugares cercanos no sea una buena opción para enriquecer el capital social y/o cultural de los jóvenes y favorecer su propio desarrollo social y emocional. Además, no se precisa de grandes recursos económicos para pasar momentos de ocio instructivos y placenteros. Por ejemplo, elevar una cometa que puede haber sido construida en casa con anterioridad, jugar un partido de

fútbol, jugar en la arena con los niños, tomar unos lápices de color y hacer un dibujo o leer un libro juntos son actividades que ofrecen muchas posibilidades didácticas, y además, baratas.

3.2. EXPECTATIVAS FAMILIARES

Las prioridades, intereses, necesidades y metas que un individuo se fija suelen estar relacionadas con los significados que se hayan construido a partir de distintos elementos como la cultura, el entorno y las relaciones interpersonales. De acuerdo con la literatura (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014, p. 4), la expectativa se refiere a la esperanza de alcanzar cierto logro en la medida que se proporcionen las oportunidades deseadas para ello, o la creencia de lo que probablemente ocurrirá en el futuro. Por otra parte, se ha evidenciado una relación positiva entre las expectativas sobre la educación y el rendimiento académico de los niños (Rivera y Milicic, 2006, p. 120).

Por otro lado, se pondrá el énfasis en el aspecto cultural de estos hogares desfavorecidos, analizar aquellos significados que dotan de sentido su vida diaria y cómo inciden en la condición social en la que viven, al tiempo que marcan las preferencias y gustos de estas familias. De esta manera, será posible conocer y entender las expectativas que vislumbran para sus hijos e hijas, su percepción de la crisis y cómo valoran la educación superior.

Evidentemente, el peso de las condiciones socioeconómicas determina significativamente las posibilidades y el acceso que tendrán las familias a determinados recursos. Weinberg (cit. por Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016, p. 352) indica que los padres de estudiantes de nivel socioeconómico más bajo presentarían un escaso interés por la continuación de estudios, ligado a la creencia de que sería una pérdida de tiempo que escasamente influiría en el futuro laboral. Es posible que este hecho influya en el proceso de socialización primaria para la construcción de significados, es decir, la formación de conceptos, de nuevos ambientes de aprendizaje propicios para la formación individualizada del estudiante mediante apoyos que le permitan tomar decisiones cuando surjan los primeros esquemas interpretativos de la realidad. De este modo, la adquisición de aprendizajes se *absorbe* y reproduce un modelo social legado por los progenitores. Por tanto, aparece un

espacio cognitivo y socializador representado principalmente por la familia que contribuye a configurar las distintas referencias simbólicas, es decir, la propia construcción del infante.

Otros estudios sugieren que las expectativas educativas de los padres serían una variable mediadora entre el nivel socioeconómico y los resultados académicos (Davis-Kean, 2005, p. 294), permitiendo concluir que los padres que tienen altas expectativas educativas para sus hijos/as, independientemente de la posición social, son más propensos a desarrollar en los niños altas expectativas educativas para sí mismos. Así también, las personas de nivel socioeconómico bajo que han aumentado las expectativas educativas son más propensas a tener expectativas laborales similares a las de sus pares de nivel socioeconómico más alto (Schmitt-Wilson, 2012, p. 226).

3.2.1. Las expectativas que vislumbran para sus hijos/as

Por tanto, es conveniente observar en qué medida un entorno poco favorecido condiciona las expectativas de estos padres y madres. Para ello, se les formuló la siguiente pregunta: *¿Qué expectativas vislumbra para sus hijos/as?*

Para un manejo más cómodo de la información recogida, y así, facilitar el análisis, se dividen las respuestas en tres grupos: en el primero, se observa optimismo en cuanto al futuro de los hijos. En el segundo, los entrevistados no son tan entusiastas y manifiestan ciertas dudas en cuanto a algún cambio en el escenario económico y laboral. En cuanto al tercer grupo, no sabe, prefiere esperar mientras sus hijos/as se forman.

El primer grupo, compuesto por siete hogares, se caracteriza por sus buenas expectativas con respecto al futuro de sus hijos/as. Sus comentarios reflejan un alto grado de confianza en la educación formal para que su prole alcance el éxito en sus vidas. Ana tiene altas expectativas para su hijo de tres años, aunque lo más importante para ella es que haga algo que le guste: *Para mí, me encantaría que vaya a la universidad..., pero bueno, lo que a él le guste, como si quiere ser carpintero, como si quiere ser médico, me da igual, con tal de que a él le guste* (EA10). Mari Carmen muestra una sana preocupación por la trayectoria académica de su hija: *Mi hija, ahora está haciendo segundo de bachiller, espero..., que, bueno, que continúe y no paralice sus estudios, yo, la veo bien* (EA05). Miriam siente la misma preocupación que Mari Carmen y, además, con el deseo que su hijo

de cinco años tenga mayores oportunidades académicas que ella: *Me gustaría que estudiara, lo que no he hecho yo, que lo hiciera él, no te voy a mentir, bueno, ahí va, a ver lo que sale* (EA13). Para Lucía, parece ocurrir lo mismo, desea que les vaya mejor que a ella y su marido: *Me gustaría que fuera próspero, que tuvieran buenos trabajos, buena educación y todo eso..., mejor que los padres* (EA14).

Para Pedro, sus expectativas son muy positivas, de hecho, está muy orgulloso de su hija por lo responsable que es:

De momento lo veo bien, en lo que cabe colaboramos los dos o las dos partes, tiene a su tío, están en el mismo colegio aquí, en Castroverde³³, entonces siempre tiene algo más de apoyo, es una chica muy responsable en los estudios, no es de las que dicen... nunca hasta ahora ha tenido un móvil, sólo usa el móvil cuando sale a dar un paseo con la niña para estar en contacto, pero no es de las que están chateando, al contrario, con la Tablet, con los grupos del colegio, para aprender cosas, estudiar cosas, es una chica formal, no es una chica rebelde, no es que tengas que estar detrás de ella para evitar que esté siempre con el móvil, muy responsable, de momento toca madera, el futuro para ella, de momento bien (EA03).

Anabel ha cursado estudios universitarios, pero ahora con cuatro niñas y con una situación laboral inestable, no deja de animarlas a formarse para que tengan mayores oportunidades en el futuro. En este sentido, así lo expresa:

Ah, yo quisiera que ellas sean unas profesionales, lo que siempre les digo, que es lo único que les puedo ayudar, a ser unas profesionales para que el día de mañana se defiendan, que si ahora mismo están viendo cómo está la economía para las personas que tienen ahora mismo algunas que tienen su profesión y no consiguen nada ahora, ellas, que si no son nada..., en la vida, más adelante, qué futuro les espera (EA08).

En cuanto a Ángel y Dolores, hay que recordar que su hijo tiene una discapacidad intelectual, sin embargo, confían plenamente en que el joven encuentre su lugar en la sociedad:

³³ Centro educativo situado en el núcleo urbano de Santander y muy próximo a los hogares de las familias del presente estudio.

Ángel: *yo quiero que estudie y que tenga sus ayudas conforme a él, a su forma de él..., que lo pudieran colocar...en una cosa...* Dolores: *yo, dentro de nuestras posibilidades, quisiera que Emilio estudiara..., a él le gusta mucho la informática, entonces, el día de mañana, si podemos, vamos a apoyar..., para que el día de mañana pueda trabajar con esto de los ordenadores* (EA12).

Por otro lado, fueron seis las personas entrevistadas que no mostraron una actitud positiva por la sensación negativa que tienen del curso del panorama económico y laboral. En este sentido, Luisa comenta que con su *hija tengo mucha relación, con mi hijo, le veo menos..., es que es un poco bardal, anda metido en malos rollos* (EA01). Más dramática es la visión que Fernando transmite cuando dice que lo ve “*jodido*”, *muy mal* (EA09) y Esperanza que no lo ve nada claro pide *que al menos sigan como ahora, aunque sería mejor que las cosas mejoren* (EA15).

María, tampoco parece tener una visión optimista cuando comenta:

Francamente, para mi hijo, el segundo, o sea, tengo dos hijos, el que vio el otro día y otro un poco más pequeño que tiene 32 años y el pobre, no tiene trabajo, tiene dos criaturas y la mujer está trabajando, la mujer sí trabaja, pero es que no les llega, porque es que tienen una hipoteca y con lo que gana ella, no les da y no es porque el pobre no lo busca, es que no lo encuentra, es que no encuentra nada y es carpintero también, pero es que le da igual ir de lo que sea, es que le da igual lo que le “saldría”, le da igual. Antes, trabajaba en un Carrefour³⁴ pero se le acabó el plazo, el contrato de dos meses, un contrato de dos meses, a media jornada, ha cumplido los dos meses y le han echado a la calle, eso es lo que ha estado trabajando. El otro está en AMPROS³⁵. Así que el futuro, ¿no lo ve muy...? Pues, ¿qué quiere que le diga? (EA02).

Isabel, tampoco parece vislumbrar un futuro brillante para sus hijos, solo le queda alguna esperanza en cuanto al segundo, pero sus palabras y sobre todo su tono, transmiten una cierta resignación en cuanto a las expectativas que vislumbra para sus hijos.

Es que el mayor, lo de estudiar..., ya ir al colegio nos cuesta..., que me agobio, que no me gusta y eso que está en tercero, o sea, no. El pequeño no sé, igual nos sale un poco más espabilado y va con más interés, de momento..., a ver si ahora hay algo

³⁴ Carrefour es una cadena multinacional de distribución (hipermercados).

³⁵ Asociación Cántabra en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.

que le llame la atención, pues, cojo la carrera para..., pero no le veo con ganas de hacer sprint, te digo yo que no (EA04).

Asunción también ve un futuro incierto para sus hijos y parece entregarse a un incierto *golpe de suerte* que les traiga estabilidad.

Ojalá que las cosas vayan mejor, pero lo veo difícil. Mi hija tiene la oportunidad de volver a Argentina porque la casa la tenemos allá y trabajar de maestra, porque ya la conocen. Mi hijo no piensa irse a Argentina, no piensa irse, no quiere volver, se va arreglando. También espera por supuesto tener más trabajo (EA06).

El tercer grupo, compuesto por dos padres, no parece tener una postura muy definida, no se plantean nada en concreto, su estrategia consiste en esperar. Así lo reflejan las palabras de Juan cuando menciona que *ahora son pequeños, yo no puedo hablar de futuro, primero estudiar y formarse (EA07)*. Del mismo modo, Miguel, también parece confuso al ver que otras personas que se han formado no consiguen encontrar trabajo y esto le preocupa cuando piensa en lo que será de sus hijas.

No lo sé, si veo hoy en día tal como es, digo: a ver si mis hijas van a pasar lo mismo o ¿sabes?, yo tengo conocidos, así, personas y amigos que tenían estudios, han salido fuera a otros países..., y me pongo a pensar día tras día, qué será el futuro de mis hijas (EA11).

Los relatos no gozan de univocidad, las posturas son dispares y se observa que estas familias no tienen propósitos claros en cuanto al futuro de sus hijos/as. Dentro de los comentarios positivos, se encuentran expresiones como *me gustaría (EA13, EA14)*, *me encantaría (EA10)*, *yo quisiera (EA08)*, *espero (EA05)*. Esta manera de encarar el futuro de los menores parece señalar ausencia de objetivos concretos respecto de su futuro profesional, es decir, se observa que los hijos gozan de un elevado grado de autonomía (Torío *et al.*, 2008, p. 66). Esta situación es muy similar a la que vivieron los padres en su juventud cuando no tuvieron gran apoyo escolar de los abuelos, dejándoles así, gran margen de maniobra a la hora de gestionar su escolarización. Esta actitud se verá confirmada más adelante al abordar el estilo educativo parental.

Si se examinan las respuestas que reflejan pesimismo con relación al futuro de sus hijos/as, se leen comentarios como: *pues, qué quiere que le diga* (con un claro tono de

resignación) (EA02); *que la cosas vayan mejor, pero lo veo difícil* (EA06); *muy mal* (EA09); *que al menos siga como ahora* (EA15). Es, una vez más un indicador de la falta de estrategias o alternativas frente a los condicionantes externos, es la excesiva dependencia de la propia coyuntura que hace de estas personas una diana o *presa* fácil de las propias estructuras del sistema. Se observa que el *habitus* de los participantes limita las posibilidades que les presentan tanto la sociedad como la educación. Además, su entorno cultural, su situación de riesgo de exclusión y pobreza son un auténtico lastre para sus aspiraciones de mejora y las de su prole.

3.2.2. “Ojalá”: un deseo de formación superior poco definido

Existen diferentes estudios sobre la repercusión de las expectativas parentales y el rendimiento académico de los hijos. Hernández y González (2011, p. 191) presentan un enfoque particular sobre este aspecto. Estos autores exponen una visión distinta del rol de las expectativas educativas de los padres sobre el logro académico de sus hijos, abordando esta variable dentro del concepto de capital cultural escolar, que junto con el nivel socioeconómico configurarían variables mediadoras entre el estatus sociocultural y económico y el logro académico. Ligado a la relación entre expectativas y logro académico, Carro *et al.* (2014, p. 143) han identificado las expectativas bajas de los padres junto con el bajo nivel educativo de los mismos y el gran número de hermanos como factores que inciden en la exclusión educativa, particularmente sobre la deserción escolar. A partir de estos datos, el estudio pretende conocer si las expectativas de estos padres incluyen los estudios universitarios.

De hecho, a la pregunta si *está/ba dentro de sus expectativas que sus hijos lleguen/llegaran a la universidad*, solo dos familias respondieron negativamente. Este es el caso de Fernando que, al preguntarle, el propio hijo lo hizo por él: *la universidad no me gusta...*, y sigue su padre diciendo: *lo de estudiar, no le...* (EA09) y María: *Pues no, pues no* (EA02). Esperanza no es tan tajante ni tampoco tiene una opinión bien definida: *No sé, mis hijos nunca me dijeron que querían seguir estudiando, no sé.* (EA15).

Por ejemplo, Luisa comenta:

Pues hombre sí, me hubiera gustado..., aunque esté mal el trabajo y eso..., siempre

puede salir para buscarlo. Es lo que me pasa ahora, tengo que sacar la ESO a mi edad, con 54 años y no te entra ya como te entraba, pero bueno, si no lo saco este año, lo saco el año que viene (EA01).

En cuanto a Pedro, sus palabras son: *Claro y creo que lo va a conseguir (EA03)*, Asunción menciona con cierta pena: *Mi hijo quiso ir, pero su padre no le dejó, pero a mí me hubiera gustado (EA06)*. Miriam lo expresa con mucho entusiasmo al decir: *Ojalá..., si me dice mi hijo cuando acabe de terminar, porque yo hasta que no le vea que ha terminado..., mamá me hace falta 1000 euros para los libros, me voy a buscarlos (EA13)*. En cuanto a Ángel y Dolores, su caso es particular por la desventaja intelectual que padece su hijo, sin embargo, su actitud es positiva y así lo expresa el padre:

Sí, pero es difícil. Como cada año es distinto, que no se sabe, que cada persona es distinta. Dolores: el orientador me dijo a mí que la edad cronológica de Emilio corre más deprisa que la mental, y cuando le toque ir a la universidad, él va a ser un chico de 18 años con la capacidad de un niño de 10 o 12 años..., en ese sentido, posiblemente no pueda..., pero que no hay nada cerrado, que puede ser que Emilio... (EA12).

El resto de los participantes contestaron con un sencillo *sí* o *seguro que sí* (EA04, EA05, EA07, EA08, EA10, EA11 y EA14).

Parece que la idea de cursar estudios universitarios resulta atractiva para estas familias a pesar de que las posibilidades de promoción social y una digna remuneración pueden conseguirse a través de las oportunidades que ofrece la formación continua para compensar una enseñanza inicial acortada o la formación profesional. Para Beutel y Anderson (2008, p. 335) existe evidencia de que la consistencia entre las expectativas educativas de los padres y las expectativas educativas de los hijos favorece el alcance de las metas educativas en los niños, pero esta circunstancia no se evidencia en estas familias. De hecho, la sensación de que este deseo no tenga fundamentos sólidos o que se asemeje a un anhelo difícil de asumir, se analiza en el apartado *apoyo escolar de los padres* donde no se observa un gran respaldo en cuanto a las tareas escolares. Esta falta de apoyo y/o escaso bagaje académico de los padres no tiene por qué condenar necesariamente a los estudiantes al fracaso, pero la evidencia estadística (INEE, 2016) muestra que, a mayor nivel educativo de los padres, mayores son las posibilidades que los hijos alcancen la educación terciaria.

El concepto teórico de Boudon (1973, p. 108) explica el éxito o fracaso escolar por las influencias de la posición social de un individuo, *el coste, los riesgos y beneficios esperados*. El mismo autor expone que las desigualdades vienen determinadas, por una parte, por el efecto del origen social y, por otra parte, por el efecto secundario del origen social, es decir, que incluso, a igualdad de notas o de competencias escolares, los progenitores considerarán importante el coste que supone unos estudios superiores y valorarán si tal inversión es segura y sondearán la posibilidad de iniciar una formación profesional que probablemente permitirá a su prole acceder más fácilmente al mercado laboral. En este caso –el efecto secundario del origen social–, los hogares entrevistados, no expresaron tal dilema, más bien, la idea de cursar estudios superiores les parece atractiva por la posibilidad de ascenso social que la escuela ofrece con el consiguiente incremento de capital simbólico. Sin embargo, en la parte de las posibilidades que ofrece la escuela, sí se encuentra una analogía con hijos/as de inmigrantes de varios países europeos. En su conferencia en la Academia Europea de Sociología, Boudon (2001) expone que, en países como Alemania, Francia, Gran Bretaña y Suecia, se sabe que los efectos primarios obran en perjuicio de los hijos de inmigrantes: su rendimiento escolar medio es peor que el de los hijos de nativos de clases sociales semejantes. Sin embargo, los efectos secundarios operan en su beneficio: a igual nivel de rendimiento, las aspiraciones escolares y la elección de estudios de los primeros –los hijos de inmigrantes– son por término medio más elevados que las de los segundos, probablemente porque las familias inmigrantes perciben la institución escolar como un mecanismo esencial de su integración en la sociedad de acogida. La parte positiva de este análisis estriba en que lo que hace décadas era cosa de *ricos* –la educación superior–, no parece algo tan inasequible para las clases desfavorecidas en contextos socioeconómicos precarios e incluso, a tenor de los relatos, algo deseable. La democratización de la escuela y su ofrecimiento a defender la igualdad de oportunidades parece al menos haber creado unas expectativas que no hace tanto eran impensables para estos hogares que, sin duda tienen como prioridades fundamentales las necesidades básicas que consisten en *tener un techo*, alimentarse y vestirse, y para ello, tener un trabajo.

Si bien su actitud revela una percepción de la escuela como una institución que puede abrirles las puertas del ascenso social para su prole, es necesario conocer lo que realmente anhelan para su prole cuando alcance la vida adulta. Para ello, se planteó la siguiente pregunta: *¿qué significa para usted el éxito para sus hijos/as?*

En este caso, se han creado cuatro grupos que respectivamente reflejan cierta homogeneidad en cuanto a la idea de éxito que tienen estos padres y madres para sus hijos/as. Con respecto del primer grupo, tres entrevistadas se manifestaron de manera muy similar en cuanto a lo que entienden lo que es el éxito. Luisa, lo expresa de manera entusiasta: *La felicidad, la felicidad completa, mi hija lo está (casada), él (su hijo) está soltero, no quiere amarrarse ni tener hijos ni nada... En parte tiene razón, no trabaja, o sea, trabaja algún día suelto* (EA01). Para Ana, sus palabras no dejan lugar a dudas: *Que sea feliz* (EA10), y en esta misma línea, Dolores contesta: *Que sea feliz y pueda hacer lo que más le guste* (EA12).

El segundo grupo es el más numeroso, de modo que este hecho va a permitir conocer lo que representa el éxito para estas familias. Para María es:

Que “tendrían” trabajo y que no “tendrían” que depender de nadie, o sea, a ver si me entiendes, no depender de nadie, porque todo el mundo dependemos de alguien, por eso, yo, por ejemplo, para este (el nieto), los padres de este, trabajan los dos, no es que el sueldo sea grande, pero para ellos dos se arreglan, porque lo que ganan en AMPROS es una miseria, quiero decirle eso, para ellos se arreglan, pues vale. Pero el otro pobre, tiene, ya le digo, dos criaturas (el nieto (10 años)) comenta: “una de dos años y otra de siete”), así que, quiero decir que le tengo conmigo desde que tenía ocho días, este es el que vive conmigo, yo le mantengo, me hace compañía, pero quiero decirte que yo soy la que le mantengo y yo tengo de pensión 637 euros. Con 637 euros, paga luz, agua, gas, teléfono no porque le tengo cortado, como no le podía mantener, no, no, se lo digo sinceramente, se lo digo de verdad, es que puedo decirle que es mentira, porque es verdad, luego come, vístele (el nieto: yo también tengo teléfono, pero como no podemos permitirnos tanto) ... Sí, tú tienes un teléfono que te ha regalado tu padre que no tiene tarjeta, es como si no le tuvieras, cállate la boca Diego, no hables más (el nieto: oye, yo hablo) ... (EA02).

Para Isabel, tener éxito significa conseguir un trabajo o la independencia económica:

A ver, hay muchas cosas, pero no..., yo principalmente me conformo con que tenga su propia independencia económica, su empleo más adelante y decir: ya tienes algo. Como padres intentamos ayudar, pero no solucionar, yo no quiero solucionarle la vida, que tenga su trabajo y lo mínimo que hemos conseguido todos y que cada uno

sepa lo que es conseguir trabajo (EA04).

Para Asunción, el trabajo parece convertirse en sinónimo de éxito cuando menciona *que mi hija consiguiera un trabajo aquí mejor, sería una alegría que se pudiera quedar, que no se fuera a Argentina (EA06)*. Fernando lo expresa de manera menos elegante: *“Joder”, tener un trabajo (EA09)*. Y esto se repite con Lucía al expresar su deseo de *que tuvieran un buen trabajo, una buena familia, un buen futuro (EA14)*, y Esperanza que solo espera *que tengan trabajo (EA15)*.

El tercer grupo es muy similar al segundo, pero lo que le distingue es un matiz muy importante: valoran mucho el tener un trabajo, pero prima ante todo la idea de finalizar sus estudios. Pedro confía plenamente en su hija, sobre todo porque es una joven responsable:

Para mí sería una enorme felicidad si mi hija tiene una carrera y por otro lado, se planta con una carrera, con 22, 25 años y no se puede colocar en ningún lado, si, tiene unos estudios, una preparación y una cultura y una educación, pero luego hay que ponerlo en práctica, y ellos mismos también lo piensan, para qué, cuando ya tienes una edad, porque yo lo he pensado, para qué vas a estudiar si me pongo a trabajar y voy a sacar más o voy a colaborar más, aunque hace unos años era así, ahora no, pero yo soy de los que pienso que una preparación y una carrera siempre tiene más salida. Aprenden a tener una cultura, una educación, una estabilidad eh [...] Pero bueno, se intenta, se intenta, pues yo, lo que me hace ilusión es que mi hija tenga una carrera y que el día de mañana esté preparada y tenga una educación y tenga una cultura y que ella, dé a sus hijos lo mismo que le hemos dado a ella [...] (EA03).

Anabel, a pesar de confiar en las posibilidades que proporciona la escuela, es consciente que la devaluación de los diplomas aboca a muchas personas a aceptar trabajos que no corresponden con sus méritos académicos:

Me gustaría que terminaran su profesión y que por lo menos, este...porque una cosa es terminarla y otra cosa que sean exitosas en lo que hayan elegido. Pero me gustaría que la terminen y que sean exitosas, que lleguen a la cima, pero con gusto, en su profesión, que la...no me sale la palabra..., que, ya que la han estudiado, que la practiquen, que no sean como otros profesionales que terminan la profesión y no pueden, o sea, no trabajan en ello (EA08).

Algo parecido reflejan las palabras de Miguel, pero menos ambicioso en cuanto al

trabajo que puedan conseguir sus hijas: *El éxito para mis hijas sería que tengan buenos estudios, tengan buena profesión en el futuro de ellas, eso es lo primero que quiero que tengan, buenos estudios, que tengan, digamos..., que trabajen en algo..., ¿sabes?* (EA11).

En cuanto al cuarto y último grupo, los comentarios son muy *sui generis*, es decir, peculiares. Quizás la respuesta en EA05 tenga su espacio también en el primer grupo donde se prima la felicidad como paradigma del éxito en la vida. Esto es lo que destaca Mari Carmen, al expresar:

Que estén realizados conforme al gusto que ellos quieran..., ser en la vida, que no sean forzados nunca nada, tampoco que se vean, digamos..., mal de salud, que lo más importante es que estén bien de salud, tanto psíquica como físicamente y no sé, que se vean..., que estén a gusto. Yo pienso que, “jo”, el destino y..., no sé si la fuerza del destino o la fuerza de la intención de uno (EA05).

A Juan, parece que el éxito puede alcanzarse en ámbitos muy distintos como lo muestran sus palabras al decir que, *para mi hija, que sea médico, pero para ella todavía me dice que es pronto para decidir. ¿Y los niños? Futbolistas, a mis hijos les gusta mucho el futbol, el mayor le gusta el futbol, el más pequeño, el baile* (EA07). Para Miriam, el éxito tiene un tinte más abstracto, pero sin dejar de ser una visión muy loable y lo expresa así:

el éxito para mi es que sea sobre todo una buena persona, que sea una buena persona, tanto si quiere estudiar o no, que sea buena persona y..., nada, que se busque la vida, si estudia, mejor, porque puedes tener más oportunidades..., y si no, pues, aquí estamos (EA13).

Está claro que al vivir en una sociedad donde existen más personas que puestos de trabajo disponibles, muchos estén en la agobiante situación de buscar empleo sin tener garantías de encontrarlo. De hecho, a partir de las respuestas, parece que tener un trabajo sea la opción más recurrente para describir el éxito en la vida. Esta es la realidad para estas familias que desean lo mejor para sus hijos/as. En efecto, para la mayoría, tener una actividad remunerada es toda una *conquista*. Es cierto que algunos comentarios señalan a la felicidad –por cierto, noble aspiración– para alcanzar el éxito en la vida.

El análisis señala que para seis entrevistados/as el trabajo es lo primordial y otro/as tres que añaden a esto la necesidad de finalizar los estudios de manera que tengan más

opciones a la hora de incorporarse al mundo laboral. Sin embargo, no se observa preocupación alguna en cuanto a que encuentren algo que le guste a diferencia de dos relatos cuyas madres, sí se preocupan. Tanto Mari Carmen como Dolores, hablan de encontrar un trabajo que les guste y que esto les permita alcanzar la felicidad. Estos dos últimos comentarios aparentemente cándidos, revelan un proceso sutil y perverso: la (des)igualdad de oportunidades se extiende mucho más allá de la escuela.

Existen evidencias en la presente investigación que la transmisión de patrimonio cultural familiar desempeña un papel fundamental en la actitud de las generaciones siguientes, creando, tanto un patrimonio social como cultural que se expresa en las prácticas cotidianas (*habitus*), sin embargo, no parece que la cultura escolar genere cambios en dichas prácticas.

Cuando se examinan los datos relacionados con la actividad laboral, es inevitable hablar de productividad y rendimiento y rara vez se alude a la felicidad del trabajador como indicador relevante, aunque este hecho sea cada vez más tenido en cuenta por diversas empresas³⁶. No obstante, un estudio de González López (2005, pp. 40-42) sobre la motivación y actitudes del alumnado universitario –con una muestra de 800 alumnos/as– revela que el 56,3% del alumnado encuestado –el motivo más seleccionado– había optado por la carrera que más le gustaba. El segundo motivo seleccionado y con una frecuencia del 17,1% fue por la profesión para la que capacitaba la carrera, implicando así, unas altas expectativas de futuro que no excluyen al primer motivo elegido. De este modo, ambas opciones relacionan tanto el acceso al mundo laboral como la integración en la vida social. Este hecho evidencia que no todos/as son iguales a la hora de escoger una actividad laboral o una profesión: por un lado, están estas familias que optan por la oportunidad de tener un trabajo (sin importarles el tipo) y, por otro lado, este alumnado universitario que sí parece valorar la posibilidad de disfrutar de su futura actividad profesional.

Parece coherente que, según está la situación económico-laboral, el alumnado opte por una carrera o un oficio que tengan buenas salidas laborales y que aspiren a lograr una estabilidad económica en el futuro, pero estudiar algo que no motive a la persona y al concluir los estudios dedicar la mayor parte de su vida a una actividad que no resulte

³⁶ VI Encuesta Adecco *La Felicidad en el Trabajo*, Madrid, 24 de octubre de 2016. Disponible en <https://adecco.es/wp-content/uploads/notas-de-prensa/808.pdf>. Consultado el 5 de abril 2018.

estimulante, es algo harto indeseable.

Está claro que, si uno/a estudia lo que le gusta y, además, si esa elección coincide con una buena salida laboral, nos encontramos ante la mejor situación, pero ¿qué ocurre si la elección académica no se ajusta a la demanda laboral del momento? Aquí, el estudiante se encontrará ante la disyuntiva de escoger entre lo práctico y lo placentero. Las personas que trabajan en aquello que más les motiva, no solo disfrutan con lo que hacen, sino que experimentan una gran satisfacción. Chiang, Salazar y Nuñez (2007, p. 3492) indican que la satisfacción laboral es entendida como un factor que determina el grado de bienestar que una persona experimenta en su trabajo. De hecho, Mañas, Salvador, Boada, González y Agulló (2007, p. 395) señalan que las personas que experimentan dicha satisfacción tienden a sentirse dinámicos, contentos, entusiasmados y relajados. Trabajar en esas condiciones no solo permite a la persona cubrir sus necesidades básicas, sino, acudir a su puesto de trabajo con buen ánimo.

Las personas entrevistadas parecen favorecer el pragmatismo en detrimento de la predilección de su prole en cuanto a cómo ganarse la vida, es decir, prima la idea de tener un trabajo, dejando a un lado el aspecto de la realización personal. Todo lo contrario ocurre para aquellos jóvenes socialmente más favorecidos (González López, 2005, p. 42).

En un estudio singular de Pablo Ernesto Pérez (2011, p. 148) se analiza a jóvenes de distintos niveles sociales en relación con las oportunidades laborales, pero no con relación a sus trayectorias escolares. No solo se examina la (des)igualdad de oportunidades, sino que, se averigua si a igual nivel educativo, persiste la influencia del origen social sobre las posibilidades de insertarse laboralmente. Para ello, se calculó la condición de actividad de jóvenes de entre 17 y 24 años que completaron el nivel secundario. Se elige este nivel, por ser este, el más representativo, lo cual posibilita realizar la desagregación efectuada con coeficientes de error en niveles aceptables y, además, es el nivel educativo que más demandan los empleadores del lugar para prácticamente cualquier empleo. El mismo autor especifica que mientras las tasas de actividad son relativamente similares para jóvenes de distinta clase social, se observan marcadas diferencias en las posibilidades de acceso a un puesto de trabajo (medidas por las tasas de empleo y desocupación). La tasa de desempleo de los jóvenes de clase obrera con estudios secundarios completos era un 38.8% mayor a la de los jóvenes de clase media con igual nivel de estudios en mayo de 2003. Resultados

similares se pueden encontrar si se desagrega a los jóvenes con secundaria completa por estratos de ingreso familiar o de acuerdo a su condición de pobreza (Pablo Ernesto Pérez, 2011, p. 148).

De forma que, sí parece que exista una cierta estigmatización o violencia simbólica que parece perseguir a estos jóvenes de origen social menos favorecidos más allá de la escuela. Las variables que parecen explicar esta anomalía son, según Pablo Ernesto Pérez (2011, p. 149), en primer lugar, la zona de residencia y las relaciones sociales como amistades, parientes y contactos en general. La segunda variable que aclara esta aparente disfunción se debe a la calidad de la educación recibida, es decir, la reputación –buena o mala– del establecimiento al cual concurrió el joven. De manera que, puede ocurrir que dos jóvenes con igual credencial académica presenten importantes diferencias en cuanto a sus capacidades, destrezas y habilidades no captadas por el diploma.

En cuanto a las personas participantes del presente estudio, parece evidente que la transmisión de patrimonio cultural tiene efectos determinantes respecto de sus trayectorias, tanto profesionales como familiares. El resultado de una educación distinta, es decir, por padres con distinto nivel educativo es evidente, como se puede apreciar en Hassler *et al.* (2007, p. 19) al mencionar que el impacto de la educación pública es diferente entre los hijos de los ricos y los de los pobres como consecuencia del nivel educativo de sus padres y/o mayor estatus socioeconómico (Lareau, 2011, pp. 31 y 32).

De hecho, el factor socioeconómico familiar parece tener un peso relevante a la hora de contratar personal. En Rivera (2016, pp. 3-6), la autora entrevista a decenas de seleccionadores de personal de las grandes firmas de abogados, las consultoras y el sector bancario. Su conclusión es que los empleadores utilizan criterios de medición relacionados, de forma implícita, con los orígenes familiares del candidato. Haber estudiado en una universidad de élite o trabajar como becario en una firma como Goldman Sachs son interpretados como signos de la aptitud del candidato, su inteligencia y su ética de trabajo. Lo peor de ello, señala Rivera, es que todas estas cualidades son interpretadas no como una herencia paterna, sino como el producto de la habilidad y el esfuerzo personal.

Tanto el trabajo de Pablo Ernesto Pérez (2011) como el de Lareau (2011) donde se verán más detalles en el apartado siguiente³⁷ y la investigación de Rivera (2016), evidencian que el factor socioeconómico es, en muchos casos, determinante.

Cuando se alude a una cierta estigmatización o violencia simbólica que parece perseguir más allá de la escuela a estos jóvenes de origen social desfavorecido (Pablo Ernesto Pérez, 2011, p. 149), no es por la posición que ocupan/ocuparán en la sociedad como consecuencia de su educación, tanto dentro como fuera de la escuela, sino por ese lastre –su situación socioeconómica– que parece ubicarles en una zona de desigualdad que de manera inconsciente han vivido desde la escuela. De hecho, se podría incluso hablar de una *violencia simbólica a lo largo de la vida*. Por tanto, estos jóvenes al igual que sus progenitores parecen asumir un papel secundario en las posibilidades que ofrece el campo laboral. Es tal su desamparo, que es muy probable, a tenor de lo leído en los comentarios analizados, que el simple hecho de conseguir un trabajo resulte ser una *bendición*, sin plantearse siquiera si esta actividad puede suponer cualquier mejora o beneficio a nivel personal o, menos aún, la posibilidad de disfrutar de esta.

Estos hechos demuestran que en el campo laboral se observa una clara desventaja a la hora de competir. Sin embargo, esto no significa que no sean felices y disfruten de otros muchos placeres que ofrece la vida. No obstante, el drama de estas familias es que ni han escogido su modo de vida y ni siquiera se plantean el hecho de hacerlo. Todo esto se puede resumir en tres expresiones anteriormente citadas: *me gustaría, me encantaría, eso espero*, una resignación que difícilmente les sacará de su precaria situación. Es evidente que estas familias no han escogido deliberadamente su situación precaria, todo lo contrario, compiten y se esfuerzan –en vano– por tener o alcanzar los beneficios de los *más aventajados*. Si se tiene en cuenta que el fracaso viene motivado por el hecho que las *reglas del juego* que rigen el *campo* laboral vienen impuestas por aquellos que disfrutan de mayores privilegios sociales y, cuyo interés se fundamenta en perpetuar sus posiciones, no debería sorprendernos el alto nivel de fracaso de los grupos menos favorecidos por mejorar su situación (Lahire, 2012, pp. 150-153; Bourdieu, 1998, p. 164). Este tipo de lucha tiene sustento en el ejercicio de lo que Bourdieu denominó como *violencia simbólica*. Esta violencia se ejerce cada vez

³⁷ *Estilo educativo parental*.

que los dominados aceptan los principios de legitimación de los dominantes (Bourdieu, 1999a, p. 173).

La socialización, y más particularmente la socialización primaria, juega un papel determinante en la *construcción* de la personalidad del menor, tanto a nivel social como emocional. Como agentes sociales, los padres y madres inculcan durante ese periodo elementos culturales, su particular modo de vida, su visión del mundo, su realidad social, económica e histórica de la sociedad a la cual pertenecen. De modo que, es de gran interés para este estudio identificar el estilo educativo parental de estas familias, y así, valorar la repercusión de este proceso en las trayectorias de los menores.

3.3. UNAS PRÁCTICAS DE CRIANZA QUE DETERMINAN EL FUTURO DE LOS HIJOS

Cuando se relacionan con los hijos y realizan sus funciones, los padres ponen en práctica unas tácticas que los expertos llaman “estilos educativos”³⁸, “prácticas de crianza” o “estrategias de socialización”, con la finalidad de influir, educar y/u orientar a los hijos para su integración social. Estos estilos no son necesariamente fruto de una práctica deliberada, sino que, como se puede apreciar en este estudio, son consecuencia de una socialización inconsciente. Según Neyrand (2013, p. 99), la educación forma la parte más consciente y racional de la socialización, apoyándose en estrategias de inculcación hacia los niños o de aquellos que se pretende educar. A la inversa, una gran parte de la socialización se realiza por impregnación, por imitación, por el mero hecho de estar inmerso en un universo de sentidos, con sus reglas y formulaciones, cuyo efecto resulta en un alto grado de inconsciencia.

³⁸ Uno de los modelos más elaborados en cuanto a estilo educativo parental es el de Diana Baumrind (cit. en Torío, Peña e Inda, 2008, p. 62). La descripción de estas tres categorías ha sido ampliamente difundida. Sin embargo, es necesario señalar que esta tipología representa tendencias más que una clasificación cerrada. 1) Los *padres autoritarios* valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. 2) Los *padres permisivos* proporcionan gran autonomía al hijo siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física. El prototipo de adulto permisivo requiere que se comporte de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño. Su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos. 3) Los *padres democráticos* intentan dirigir la actividad del niño imponiéndole roles y conductas maduras, pero utilizan el razonamiento y la negociación. Los padres de este estilo educativo tienden a dirigir las actividades del niño de forma racional. Parten de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños. (Torío, Peña e Inda, 2008, pp. 66 y 67).

Además, dentro de la variable clase social y/o nivel socioeconómico, entendida como combinación de elementos (nivel educativo, profesión, nivel de ingresos, calidad de vivienda), el nivel de estudios es el que más ayuda a diferenciar a unos padres de otros en los estilos de crianza. Las estrategias de crianza difieren de unos padres a otros y sus efectos en los hijos también son diferentes (Ramírez, 2005, p. 167). De hecho, parece que el estilo educativo viene determinado en gran medida por la situación socioeconómica de las familias objeto de este estudio. Por otra parte, respecto de la relación entre el estilo parental y las expectativas educativas, Zhan (2006, p. 963) evidenció que los padres con mayores expectativas para sus hijos tienen más probabilidades de establecer normas más estrictas para la escolarización de sus hijos, a diferencia de los padres con expectativas educativas más bajas.

Los diferentes discursos recogidos durante las entrevistas revelan que hay una buena comunicación entre progenitores y sus hijos. Sin embargo, si esa comunicación se centra en el futuro laboral de los menores, no se profundiza en exceso, más bien, las respuestas son vagas y sin concreción. Las dos últimas preguntas analizadas trataban sobre si entraba dentro de sus expectativas que sus hijos cursaran estudios universitarios y qué significa para ellos el éxito para sus hijos. Para observar si existe una directiva concreta o ausencia de ella, a continuación, se les formuló la pregunta: ***si hablan o hablaban con sus hijos sobre la conveniencia de escoger una actividad profesional que tenga/tuviera futuro laboral.***

En este caso, solo dos personas mostraron interés en que la futura actividad profesional de sus hijos tenga/tuviera una buena salida laboral. Este es el caso de Isabel que comenta:

Yo prefiero que escoja algo que tenga futuro, yo cuando elegí la mía, es porque, bueno, primero, porque me encantaban los niños y pensé que tenía su salida, pero luego te vas dando cuenta que no..., o sigues a lo que son estudios superiores o le que yo tengo, que sería..., o tienes dinero para hacerte tu propia guardería o no puedes hacer nada con ello (EA04).

En cuanto a Lucía, y en una línea parecida, expresa que:

Sí, cuando me dijo: yo quiero ser “esteticienne”, yo le digo: por qué no buscas otras opciones que tengan mejor salida..., sí, bueno, si encontrara algo que me gustara

más, pero bueno, poco a poco, todavía le quedan dos años para..., pensárselo (EA14).

Anabel contesta con un solitario *sí* (EA08), mientras Luisa solo describe subjetivamente la percepción que tiene de sus hijos en cuanto a su capacidad escolar al decir: *Eso, sí, sí..., mi hijo no quería estudiar por vago, pero no eso, pero muy inteligente. A mi hija había que machacar y machacar* (EA01). María, en un pensamiento similar contesta que *nunca quisieron ser estudiantes, hicieron, ya le digo, lo básico, hicieron los estudios primarios y punto y pelota, o sea, no quisieron* (EA02). En cuanto a Asunción, comenta de manera muy escueta que *sí* hablaba de futuro laboral al comentar que *siempre, pero me salieron muy buenos, muy obedientes* (EA06). Fernando viene a confirmar el alto grado de autonomía que estas familias otorgan a sus hijos al decir que *él quiere ser dibujante... ¿Y le parece bien? Sí, le gusta dibujar, le gustaba el dibujo de pequeño* (EA09). En cuanto a Esperanza, solo parece importarle una cosa, y así lo expresa francamente: *No mucho, lo importante era encontrar un trabajo, ya que no querían seguir estudiando, pues algo para ganarse la vida* (EA15). Para Pedro, lo tiene muy claro, confía plenamente en la elección de su hija al decir que *ella, lo tiene muy claro, se ha volcado mucho..., ya..., profesora o médico y ahora está en profesora y los estudios, estudia muy bien, saca muy buenas notas, y toca madera, estoy muy orgulloso de ella* (EA03).

El caso de Mari Carmen es muy parecido al de Pedro, en ambos casos, sus hijas son estudiosas y tienen metas elogiadas, de modo que su comentario es de total apoyo a su hija:

Desde que era pequeña siempre quiso hacer lo de magisterio, tuvo una idea más clara que la que yo tuve de joven, así que eso, a lo mejor le ha ayudado, de tenerlo claro desde más joven..., y si quiere hacer magisterio..., y si no..., yo siempre la he animado a hacerlo y..., lo que ella quería y eso es bueno, que ella tenga una idea previa (EA05).

Salvo las dos primeras respuestas –Isabel y Lucía– que reflejan una actitud activa en cuanto a aconsejar a sus hijos y las dos últimas –Pedro y Mari Carmen– que, sin implicarse, ven con agrado las aspiraciones de sus hijas y las apoyan. No se observa que los padres expongan alguna meta académica o profesional específica a sus hijos. Pero, ¿qué metas tenían ellos cuando estaban en edad escolar?, ¿qué objetivos académicos le plantearon

sus padres –los abuelos–? Para conocer esta realidad se les preguntó *si influyó la opinión de sus padres a la hora de seguir estudiando*. Estos son los relatos recogidos y que, desde luego, son muy reveladores.

Luisa, algo resignada comenta: *Sí, decidieron ellos..., que me quedara en casa con los niños* (EA01). En la misma línea, María lo expresa así: *Ya le digo, lo que me pasó..., las necesidades te dejan..., o sea, no podía ser* (EA02). A Asunción, tampoco le dieron muchas opciones: *Sobre todo la de mi padre. Quería estudiar de maestra, pero mi padre no quiso. Como no era creyente y era un colegio de monjas, no quiso. Me mandaron estudiar de modista, no aprendía nada* (EA06).

En cuanto a Pedro, parece que asume la situación con total normalidad:

Pues no mucho, porque..., vuelvo a repetir, en aquella época éramos varios hermanos, estaban los mayores que son los que tenían estudios y los que éramos más pequeños hacíamos tareas de la casa y todo eso, digamos que teníamos menos tiempo para estudiar (EA03).

Isabel tuvo que hacer ciertas concesiones, pero su perseverancia fue recompensada:

*Yo dejé de estudiar por tener que ponerme a trabajar, porque en mi casa somos cinco hermanos más. Mi padre cayó enfermo, entonces no queda más remedio y tuve que dejarlo e intenté compaginarlo, pero no es fácil, pero acabé lo que quería hacer, acabar por lo menos eso, quería hacer más, pero..., por lo menos lo mínimo para decir que tienes una titulación válida, no es lo simple. Luis, su esposo, no se siente aludido por esta cuestión: *Lo intentaron, pero no les valió de nada* (EA04).*

Las circunstancias familiares son las que cambiaron la trayectoria de Mari Carmen:

Sí sí..., influyeron las circunstancias, terminé el bachiller, pero tuvimos que cambiarnos de ciudad, de provincia y..., entonces, pues..., el cambio no fue fácil... Conocí a otras personas aquí y eso que no fueron muy recomendables, la verdad, y allí lo tenía todo, pero bueno, el cambio y todo eso no me fue bien (EA05).

Juan, por motivos idiosincrásicos de su país, responde:

Sí, cuando se habla de mi familia, mi padre tiene tres mujeres y mi madre es la primera mujer, encima somos ocho, entonces, las demás mujeres tienen solo dos niños y esos dos niños son los que quería mi padre, sabes, entonces, nosotros estábamos abandonados, nosotros mismos, es por eso que... (EA07).

En el caso de Anabel, la influencia de su madre resultó positiva: *Sí, mi madre siempre está que me dice: ... termina el curso que estabas haciendo que...* (EA08). Fernando no parece muy afectado por el rumbo que tomaron los acontecimientos: *no, mi padre cogió y como me echaron del instituto a los 15 años, bueno, por una tontería, me dijo: en verano a trabajar* (EA09). Ana no comenta más que: *Sí sí* (EA10). A Miguel, le parece responsable tener en cuenta la coyuntura que vivía su familia: *Sí, ellos decidieron. Que empezara a trabajar y todo eso..., y por eso, digamos, como..., tenía como obligación, digamos, de que ya no..., ellos no tenían..., la posición económica para seguir estudiando..., también a mí me dio a pensar “de que” tengo que trabajar* (EA11). Una vez más, la situación de Ángel viene determinada por las condiciones de la familia: *Sí, claro, indirectamente, porque es que estaba enfermo (su padre), si no hubiera estado enfermo..., si no, me deja seguir* (EA12). Miriam tiene plenamente asumida su condición sociocultural: *No, lo que yo quisiera, lo que pasa...que como somos de etnia gitana, los estudios..., ¿sabes? ..., yo seguí por lo mismo que todas..., luego que te das cuenta muy tarde, que sí, que quieres luego hacerlo tarde...* (EA13). Lucía lo tiene muy claro: *No, por la economía* (EA14). Esperanza tampoco se plantea mayores problemas, había que echar una mano en casa: *Lo de los estudios no era algo importante, solo para saber leer y escribir, lo importante era ayudar en casa y ocuparme de mis hermanos* (EA15).

Lo expresado por estas personas es harto explícito: no se criaron en un ambiente académicamente favorable. La idea que recorre casi todos los relatos es: trabajar, ya sea fuera del hogar para ayudar económicamente o en el propio hogar para atender a otros miembros de la familia. Sin embargo, en lo relativo a la supervisión de las notas que obtienen en la escuela, casi unívocamente, los padres y madres suelen ser más cuidadosos y muestran un especial interés en revisar las calificaciones académicas de sus hijos/as. Parece que, para estos progenitores, analizar números es algo mucho más sencillo y menos sutil que una conversación que revele, tanto los anhelos como los potenciales de su prole y aconsejarla sobre lo que le puede convenir para su futuro.

Para seguir analizando las estrategias de crianza, parece oportuno conocer grado de interferencia o ausencia de esta en cuanto a los deseos profesionales de sus hijos. Para ello, se plantea la siguiente pregunta: *Si el menor quiere hacer algo a nivel profesional en el*

futuro que no encaja con las expectativas del progenitor, cuál es la reacción del padre o la madre.

Los relatos recogidos sobre esta cuestión van a permitir analizar la reacción de los padres y observar un rasgo de su estilo educativo. Otras situaciones serán analizadas para finalmente tener una visión más amplia y disponer de un abanico de argumentos suficiente para valorar sus prácticas de crianza. En cuanto al grado de interferencia de los padres con respecto de la autonomía de sus hijos a la hora de tomar una decisión, estas son sus respuestas:

En cuanto a Mari Carmen, se evidencia su compromiso cuando comenta: *Pues si yo veo certeramente que magisterio lo tiene muy descartado y no sirve para ello y se le está complicando mucho, le barajearía otras cartas buenas también..., un grado superior, algo de eso* (EA05). Juan, como se ha comentado anteriormente, por venir de una cultura diferente, sigue unos cauces distintos a los del resto de entrevistados: *Primero, que hable con su madre, la madre da su opinión y luego hablamos y..., encontramos una solución para hablar con ella* (EA07).

En cuanto a los demás participantes, se observa un tipo de relación familiar no directiva, de neutralidad y no interferencia de normas, otorgando a sus hijos un alto grado de autonomía. Lucía comenta:

Ah no, yo nunca les he quitado la idea, lo que ellos querían..., les quitas la idea e igual ni estudian ni nada y están a disgusto, no, no, su vida, yo ahí, mira, yo eso ya..., lo que ellos quisieran..., eso me da lo mismo mientras ellos estudiaran algo, sabes (EA01).

La respuesta de Fernando destaca claramente esa no interferencia dando prioridad a las preferencias de su hijo: *A él, lo que le guste* (EA09). En la misma línea se expresa Miguel: *Bueno, tiene que gustarles a ellas* (EA11). Y así se recalca la misma idea en el caso de Miriam: *Si a él le parece bien, respetaría sus ideas* (EA13). El caso curioso y/o extremo, pero sin duda, muy revelador, es el de Ana: *Bueno, si me dice que quiere ser torero, pues la verdad que no, que no me gustaría, pero si él tiene una pasión demasiado..., por los toros, pues no podría decirle que no. Sí sí, igual lo frustraría* (EA10). Lucía, es incluso más contundente: *Yo la apoyaré, está claro que cada uno..., a mí me da igual que no me guste a mí, le tiene que gustar a ella, es su futuro, no el mío* (EA14). Para Isabel, lo que quieran

ser sus hijos no es lo más importante, existen otras prioridades: *Lo importante es que tenga un trabajo y se valga por sí mismo, lo otro no me importa* (EA04). A Esperanza no parece importarle mucho la actividad que desarrollarán sus hijos, prioriza sobre todo que tengan un trabajo: *Si les gustaba..., creo que es mejor respetar lo que quieren hacer, porque si les obligas es peor. Lo importante es encontrar trabajo* (EA15).

Otro comentario que va en esta misma dirección, es decir, lo importante es trabajar sin importar la naturaleza de este, es el de María:

Por lo menos tenían que acabar lo que..., o sea, lo elemental, lo básico, y después, si ellos querían más, trabajar, que ya le digo, que el mayor, el que está en AMPROS, tuve la suerte de que tengo un hermano que ha trabajado muchos años de monitor en AMPROS, de carpintero también, y por mediación de él me le cogieron en AMPROS, entonces él hizo unos años allí en..., o sea, donde está la iglesia Santa Gema, que es dónde están las oficinas..., en Nicolás Salmerón³⁹, entonces, allí hizo el colegio, vamos colegio, de hacer como manualidades y cosas de esas, hasta que le subieron a los talleres y estuvo haciendo cosas de los talleres hasta después ya, le buscaron..., el empleo..., mi hijo está ahora mismo limpiando escaleras, como unidades, limpiando, barriendo y fregando portales, o sea, que no crea que es..., él tiene algo que para el día de mañana, pues ahí, si Dios quiere, tendrá su jubilación, no es grandeza porque cobran cuatro duros, pero el día de mañana algo tendrá (EA02).

Pedro tiene una hija muy estudiosa y, por tanto, la apoya plenamente:

No, pues, reaccionaría, pues, normalmente, pues, papá me gustaría ser médico o profesora, y si quiere ser ingeniera o quiere ser arquitecta o quiere ser..., colaboradora en una ONG, cualquier cosa de esas, no sé papá..., si con los años cambiarán mis pensamientos, pero yo tengo idea de ser profesora o médico y así es todo, no se lo saca de la cabeza (EA03).

Asunción también apoya cualquier iniciativa de sus hijos, con tal que les guste a ellos:

Yo, que hicieran lo que le gustara, mientras les gustara a ellos y que fuera para el bien de ellos, porque en ese tiempo no había cosas malas como hay ahora, ¿Se da

³⁹ Calle de la ciudad de Santander.

cuenta?, en esos años no había nada, todos los chicos se juntaban a jugar, eran grandes, tenían 15-16 años y estaban todos juntos jugando, ni fumaban, ni bebían, no sé... (EA06).

En cuanto a Anabel, se observa la misma actitud de permitir que sus hijas se desarrollen a su albedrío y con escasa dirección por parte de la madre:

A mí, lo que de hecho no me gusta, pero, ella le gusta y no la puedo inculcar lo que a ella no le vaya a gustar, porque después me va a dejar botar la carrera y es peor, así que prefiero que haga algo que esté cómoda, porque desde que era muy pequeña ella quería ser abogada y yo la he apoyado. Es como cuando yo estudiaba medicina, mis padres, no es que les llamaba mucho la atención medicina..., pero ellos, lo que hicieron fue apoyarme, no había dinero suficiente, pero... (EA08).

Las entrevistas evidencian un alto grado de afecto, pero con una comunicación superficial donde los intereses y deseos del joven son los que prevalecen. Como se puede observar, ni siquiera se plantean opciones alternativas, es decir, la no interferencia es la actitud predominante –salvo dos entrevistas (Mari Carmen y Juan)–. En lugar de disciplina, cuando esta se enmarca en la instrucción de una persona, se observa un comportamiento opuesto, esto es, no llevar la contraria por temor a unos efectos adversos o simplemente para no frustrar al menor. Con esto, no se pretende afirmar que un joven no sea capaz de escoger su futuro profesional, pero es conveniente que los hijos se beneficien de la experiencia de sus progenitores y así tengan una visión menos subjetiva y más amplia sobre el abanico de posibilidades que sus características, habilidades y destrezas pueden ofrecer a un mercado laboral cada vez más exigente. Esta actitud viene recogida en un antiguo concepto que sigue plenamente en vigor: la Zona de desarrollo próximo (ZDP)⁴⁰. De hecho, en Gardiner y Kosmitzki (2011, p. 38) se recoge que la ZDP es probablemente la categoría más retomada del enfoque histórico cultural y una de sus piezas angulares. Esta teoría considera dos niveles en la capacidad del niño. Por un lado, el límite de lo que el individuo puede hacer solo, denominado nivel de desarrollo real, y por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial. Esto evidencia que el asesoramiento u orientación fortalece su crecimiento y, por ende, incrementa sus posibilidades de éxito en el futuro.

⁴⁰ El concepto de Zona de desarrollo próximo fue introducido por Lev Vygotski en 1931.

En cuanto a las prácticas de crianza, una investigación desarrollada por la socióloga Annette Lareau (2011, p. 257), cuya teoría de la *cultivación concertada* define las diferencias entre clases a la hora de educar a sus hijos, menciona cómo estas diferencias repercuten también de manera desigual en escenarios fuera del hogar. Mientras que las clases más acomodadas ven a sus hijos como proyectos que necesitan inversión económica y temporal, los padres de las clases *obreras* son defensores del *crecimiento natural*, pensando que la autonomía fomenta un mayor desarrollo de la persona. Ello provoca que las clases más favorecidas jueguen un rol más activo a la hora de defender, *colocar* y promover a su prole, mientras que los padres de clase desfavorecida descuidan dicho aspecto al considerar que esto les perjudicará.

Para conocer su actitud en cuanto al tipo de medidas que suelen o solían adoptar con relación con las tareas escolares de sus hijos/as, se formuló la siguiente pregunta: ***¿Si sus hijos/as no hacen/hacían sus tareas escolares o les resulta/ba difícil hacerlas, qué tipos de medidas suelen/solían adoptar?***

En la primera entrevista, se observa que sí se aplicaba el castigo, es decir, una disciplina apoyada en estrategias de inculcación hacia el niño con la pretensión de reajustarlo, pero sin mucho éxito. Así lo expresa Luisa:

Lo castigaba, yo le reprendía, pero nada, se hacía el tonto, pegaba golpes por todos los sitios..., decía: “que me dejes en paz”. Empezaba así, y decía, “mira hijo, yo, nada más te doy consejo, ¿ahora tú?”, se metió en el mundo de la droga, me rompía todo, luego iba por ahí, desaparecía, volvía (EA01).

Mari Carmen aplica una dirección firme cuando nota que su hija no colabora con las tareas escolares:

A veces ha tenido algún, algunos meses, un poco rebelde y he tenido que instruirla y ponerla firme, las tareas hay que ponerlas un poco..., darle candela porque si no, ella entra en internet, e internet a veces no es bueno..., te roba tiempo (EA05).

Por tener una mujer con mayor nivel académico, Juan tiene más opciones a la hora de ayudar a sus hijos: *A veces es difícil y necesitan ayuda. Si a mí me es difícil, llama a su madre y su madre viene a explicarle mejor, ellos entienden (EA07).* No se observan mayores problemas para María: *No no, eso bien, bien bien (EA02).* Lo mismo ocurre con Asunción:

Hacían siempre sus tareas, ya tenían su responsabilidad (EA06). Anabel, también disfruta de hijas muy responsables: No tengo ese problema, son muy responsables (EA08). Para Fernando es muy importante no agobiar: Pues ayudarle, pero sin agobiarle (EA09). Miguel, se inclina por el dialogo: A veces le cuesta hacer..., la ayudo..., castigar no..., hablar... (EA11). Para Lucía, ayudar a sus hijas consiste en mantener una buena comunicación y marcar unos objetivos claros: Pues intento animarlas, claro, que lo saquen adelante, yo mínimo mínimo, pido una ESO y cuando acaben la ESO, pues bueno, pues luego si... Hay otros campos que les gusta o lo que sea, pues..., pero mínimo la ESO (EA14). En cuanto a Esperanza, no se observa que los deberes en casa hayan supuesto problema alguno: No, ellos nunca me dieron problemas con la escuela..., yo no sé mucho, pero su padre es el que miraba las notas y lo que escribían los profesores y no había quejas..., lo único es que no quisieron seguir (EA15).

No se evidencian, *a priori*, graves problemas con respecto de los deberes de sus hijos. Con esto, no se pretende decir que no los haya, sino que no existen tensiones en este campo. Los padres hacen lo que pueden y los hijos, por otro lado, también hacen lo que pueden, y mientras sus calificaciones escolares no evidencien algún problema significativo, pues nada, a ver si las cosas salen bien. Esto viene a confirmar lo que Torío, Peña e Inda (2008, pp. 66 y 67) mencionan con respecto al estilo educativo permisivo:

El estilo educativo permisivo refleja una relación familiar basada en la liberación del niño del control, ya que han de crecer en la espontaneidad natural. Nos encontramos ante un tipo de relación familiar no directiva que se sustenta bajo la idea de neutralidad y no interferencia de normas, escasa exigencia en las expectativas de madurez y responsabilidad del niño, tolerancia a todos sus impulsos y escaso aprecio al valor del esfuerzo personal. No se precisa en la educación de los hijos recompensas ni castigos, ni tampoco consejos u orientaciones, pues la vida es la mejor escuela, así como el aprendizaje por sí mismo.

Por otra parte, cuando se habla con estas personas sobre la supervisión que realizan en cuanto al uso que hacen sus hijos/as de internet, todas las respuestas van en la misma dirección: todos y todas están muy pendientes de lo que sus hijos ven y hacen en la red.

3.3.1. Un estilo educativo marcadamente permisivo

Para que la socialización primaria lleve al joven a la igualdad de oportunidades entre su cohorte, es necesario que exista una colaboración estrecha entre la escuela y el hogar. De modo que, la educación no debe circunscribirse únicamente a la escuela, es preciso que los padres y madres se involucren en el proceso de educar y hacerlo en sintonía con la institución escolar (Bernstein, 1994, p. 85; Dubet, 2009, p.74). En consecuencia, es ostensible que el estilo educativo parental influirá para bien o para mal en la actitud que los menores tendrán ante los futuros retos de la vida.

Por tanto, a la luz de lo analizado, esta actitud parental parece apuntar a un estilo educativo permisivo. Por un lado, dotan de gran autonomía a los menores, evitan utilizar la autoridad, las restricciones –salvo en el caso del uso de internet– y el castigo. Otra situación que señala un estilo permisivo es su falta de implicación, esto es, una comunicación insuficiente y/o falta de dirección cuando se trata del futuro laboral de su prole y, sobre todo, por creer que esto –los consejos– pueden suponer cierta incomodidad o frustración para el menor.

En cuanto a indicadores que revelen o no la propensión a la reproducción social, se observa un efecto moldeador con claras consecuencias en la configuración del estilo educativo. Esto requiere señalar la propia experiencia socializadora de estos progenitores que los lleva a una realidad que, en muchos casos, les impide identificar los límites a aplicar en cada momento y sentirse en muchas ocasiones limitados en cuanto a la ayuda que pueden proporcionar a sus hijos/as. Estas circunstancias parecen motivadas por su propia experiencia educativa y la poca ayuda que recibieron de sus padres. Los progenitores contribuyen al desarrollo de los hijos relacionándose con ellos y utilizando estrategias de socialización, en este caso, un estilo educativo permisivo.

De este modo, si un estilo educativo es la forma habitual de actuar de los padres y madres ante sus hijos/as y que esta es su manera de prepararlos para que se valgan por sí mismos en la sociedad actual, se puede inferir una transmisión de la percepción de la vida y del patrimonio cultural acumulado de los progenitores a sus hijos/as. Este proceso se observó cuando se comparó, por un lado, el apoyo escolar que los abuelos proporcionaron a los actuales progenitores y, por otro lado, la ayuda que estos suministran o suministraron a sus hijos/as. Ese análisis evidenció que no se percibían diferencias significativas y, por

tanto, daba a entender que existía una cierta reproducción en cuanto a la ayuda escolar que proporcionaron los abuelos y más tarde, la que los padres proveyeron a sus hijos.

Por consiguiente, parece que el futuro de los más pequeños viene marcado por una determinante educación familiar transmitida por conductas cotidianas semejante a una ley inmanente depositada en cada agente durante la infancia o primera socialización. Un estilo educativo que marca claramente –de manera consciente o inconsciente– la socialización de los menores que, por ende, define los aspectos más íntimos de los individuos, motivando una tendencia a la reproducción social.

4. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Parece que la cooperación entre las familias y la institución escolar pase por algunas dificultades. Se habla de malentendidos, de diferencias, de incomprensión recíproca, de confusión para los padres a la hora de entender sus responsabilidades hacia la escuela y a la inversa las dificultades para la escuela de comprender los comportamientos de algunos padres y las propias exigencias de las familias. Si se constata esta especie de subida de la incomprensión, es probable que en el pasado existiera un relativo acuerdo entre las familias y la escuela (Blais, 2008, p. 1).

Fernández Enguita (1993, p. 99) cree que existe una incapacidad por parte de numerosos grupos de profesores de relacionarse con los padres como iguales. Además, lo que el profesor necesita, quiere o busca, en palabra del mismo autor, es un tipo preciso de padre. Desea colaborar estrechamente con unos padres que sean fieles seguidores de sus consejos y reconozcan su labor. En cuanto los padres no aparecen, es más fácil achacarles dejación de la educación de sus hijos dando lugar al *mito de la familia culpable, frente al esforzado centro de enseñanza* (Fernández Enguita, 1993, p. 110).

De acuerdo con Vain (2009, p. 329), bajo el discurso de la modernidad, la escuela prometió a las familias, transformarse en la herramienta que haría posible la inclusión y la movilidad social ascendente de sus hijos. Sin embargo, al imbricarse la educación dentro de un sistema social y económicamente capitalista, se quebranta la promesa de la escuela pública que abre a los sectores marginados la posibilidad de insertarse en los estratos altos de la sociedad, ya que esta opción pasa a estar condicionada a las necesidades de expansión del mercado y se limita por la oferta de distintos niveles de calidad educativa según los sectores sociales atendidos. Este panorama socioeducativo permite explicar el hecho de que la demanda de la escuela por una mayor participación de los padres en la educación de sus hijos no encuentre la respuesta esperada.

Con todo, la educación sigue siendo para la mayoría de la población el principal vehículo de movilidad social, impactando en el futuro socioeconómico de las personas

(Anabalón *et al.*, 2008, p. 13). Si bien existe evidencia amplia acerca de la influencia que ejercen las condiciones socioeconómicas de las familias sobre el desarrollo de los estudiantes, se ha evidenciado también que esa influencia puede ser revertida o atenuada por la acción que lleva a cabo la escuela (Bellei *et al.*, 2014, p. 29; Vera, Morales y Vera, 2005, p. 166).

4.1. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES CON EL CENTRO

Al hablar de implicación, no parece tan descabellado, a primera vista, asociar esta expresión con el término participación. Sin embargo, *participación* no necesariamente conlleva los matices que la diferencia de lo que significa la implicación. Participar, puede ceñirse a asistir a alguna reunión escolar de padres y madres y dar unos comentarios, preparar unos alimentos o pasteles para un festejo escolar u otras actividades de esta índole. No obstante, implicarse, va mucho más allá, denota acción por parte de los progenitores en el seno de la escuela. Esto puede traducirse por formar parte del consejo escolar, participar con sus comentarios o actuar como representantes de otros padres y madres. De hecho, cuando hay implicación se adquiere un compromiso, la persona se involucra, es decir, va mucho más allá de una mera participación.

4.1.1. Participación o implicación: matices significativos para valorar la actitud parental

Como consecuencia de la masificación y la democratización del sistema educativo, aunados a los cambios en el campo económico, los progenitores se han vuelto mucho más conscientes de la importancia de mantener una relación estrecha con el centro, sabedores de las ventajas que esto puede aportar a sus descendientes. De hecho, en Domina (2005, p. 233) se indica que se ha desarrollado una creciente preocupación institucional por incrementar estas nuevas formas de implicación familiar. La política educativa de la mayoría de los Estados actuales hace referencia a la necesidad de colaboración entre familias y personal docente.

Sin embargo, parece que la escuela se ve desbordada en cuanto a asegurar al alumnado la promoción social esperada o al menos mantener su nivel social. En esta línea,

Escudero *et al.* (2009, p. 44) señalan que los efectos indeseables del fracaso no solo representan diversos problemas para los estudiantes afectados, sino que, también los generan para la propia escuela como institución social y educativa. De hecho, las expresiones y contenidos de este fenómeno, que alcanza a veces cotas poco razonables, constituyen una señal de alarma respecto a la incapacidad, desbordamiento, negación de sueños e ideales sociales y humanos en ella depositados. El mismo autor señala que este hecho genera una imagen negativa de la escuela, alcanzando al profesorado que, en algunos casos, ve mitigada su vivencia positiva de la profesión, al tiempo que sus propósitos y compromisos con la enseñanza se ven reducidos y, por ende, su sentido de innovación sin el cual la educación pierde su propia razón de ser.

4.1.2. Capital cultural e implicación de los padres

Las autoras Lareau y McNamara (1999, p. 37), partiendo en buena medida de la obra de Pierre Bourdieu (1970⁴¹, 1992⁴²), consideran que el papel asignado al capital cultural por este autor es insuficiente, dado que las familias interfieren de forma activa en la reproducción social, es decir, el proceso de incorporación del *habitus* no tiene porqué ser inconsciente, más bien, parece ser fruto de una actitud proactiva. Las mismas autoras indican que los padres de clase social más favorecida sostienen una relación directa y continuada con el sistema educativo para beneficiar a sus hijos: las trayectorias académicas más valoradas, elegir un centro prestigioso, en el caso que ocurra un conflicto, buscan el dialogo constructivo, etc. Su mayor baza viene determinada por el capital cultural como recurso diferencial. Los progenitores con bajo capital cultural carecen de la información y habilidades necesarias para preparar el camino de su prole, de manera que, esta se vea favorecida en su trayectoria académica. Además, su capacidad para revertir situaciones adversas es débil.

En Lareau y Weiniger (2003, pp. 567 y 586) y Ball (2003, p. 164), se añade un matiz al concepto de capital cultural. Estos autores exponen que el capital cultural no es simplemente un conjunto de actitudes y creencias más o menos próximas a las que establece

⁴¹ *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* (1970).

⁴² *Réponses. Pour une anthropologie réflexive.* (1992).

el sistema educativo. El poder del capital cultural reside en la capacidad de definir lo socialmente reconocido, asimilándolo a las categorías propias del grupo que lo utiliza. El trabajo de estos autores se refiere a la construcción social de las relaciones legítimas con el ámbito escolar y las ventajas que concede ese capital en la interacción entre las familias y la entidad educativa.

Todo esto muestra distintas visiones y/u opiniones sobre la implicación de las familias y la escuela. A continuación, tenemos la oportunidad de examinar los distintos relatos de las familias que protagonizan el presente estudio. Para conocer mejor su opinión sobre las reuniones que organiza el centro educativo, se les formuló la siguiente pregunta: ***¿Cree que asistir a las reuniones escolares para los padres contribuye o contribuía a estar en mejores condiciones para ayudar a sus hijos? ¿Le parecen/parecían útiles, se aprende o aprendía de esas reuniones, solía participar dando su opinión?***⁴³

Todas las familias asisten a las reuniones que organiza el centro salvo una, por motivos ajenos a su voluntad (movilidad reducida). Algunas coinciden en sus respuestas en cuanto a sus intereses. Luisa tuvo problemas con su hijo y las reuniones le servían para compartir sus inquietudes y escuchar algunos consejos del profesorado: *Sí sí, claro. Te informaban mucho sobre como “encajarlos” (encauzarles). Mi hijo es un poco “gamberrillo” ..., se metió con sus amigos en malos rollos..., ahí se echó a perder..., las ha habido muy gordas* (EA01). En esta misma línea, Asunción aprovechaba las reuniones para informarse sobre el progreso escolar de su hijo: *Sí, seguro, sí sí. Sí, nos explicaban cómo iba el chico, si le faltaba en alguna materia, si tenía que estudiar algo más, para estar al tanto de cómo iba. Se pueden hacer comentarios también en esas reuniones* (EA06). A Juan, también le resultan útiles para dar dirección a sus hijos: *Sí sí, porque cuando...por ejemplo si hay hoy, explico lo que me ha dicho el profesor, esto no vale porque hay que mejorar, este, este, este..., sí, le explico..., es importante. Sí sí* (da su opinión) (EA07). Fernando (es una opinión personal), no parece tomárselo muy en serio: *Sí, hombre, para que se sientan participantes ¿sabes? Sí, bueno, hablas siempre, terminas hablando algo* (EA09). Para Ana, estas reuniones le ayudan a conocer el centro educativo: *Sí, es que la de padres no me he metido en la asociación todavía, pero lo del director cuando junta a los*

⁴³ Al igual que en anteriores ocasiones, cuando la respuesta corresponde a un sencillo *sí*, este irá acompañado de un comentario entre paréntesis para darle sentido a esa afirmación aislada.

padres para las reuniones, pues claro, sí, son informativas..., y para nosotros, conocer el procedimiento del colegio. Sí sí (da su opinión) (EA10). Ángel y Dolores también están muy agradecidos por estas reuniones: Sí, en todo (son útiles), te abre la mente, te enseñan. En todo (ayudan a su hijo). Sí, preguntas..., respuestas (dan su opinión) (EA12). Y con una actitud algo pasiva Lucía comenta: Sí (le parecen útiles). Sí (participa y da su opinión). Sí, si veo algo que tal, intento participar (EA14), algo similar ocurre con Esperanza: Sí, pero he ido poco..., creo que son buenas (EA15).

En cuanto a María, su peculiar situación (tiene una movilidad reducida), no pudo participar tanto como seguramente hubiera sido su deseo:

Bueno, yo ya le digo..., sí, por ejemplo, de las actividades que hacen y todo eso, o sea, sí. ¿Participaba? Sí sí, bueno, yo no, porque no puedo, o sea, es que no puedo..., cuando podía..., cuando podía, no iba, en una palabra, cuando mis hijos, no iba (EA02).

Para Pedro, le parecen útiles para conocer más lo que hace su hija en clase:

Sí, les hacen ver las cosas de otra forma, si hay algún problema, se lo hacen ver, cómo pueden poner más interés..., en actividades, suelo participar en esas reuniones. Cuando hay esas reuniones, no estamos solos, se hacen ciertos comentarios sobre cómo ven las cosas, cómo ven las actividades de los niños (EA03).

Isabel, muy comprometida con su hijo mayor, por sufrir este de dispraxia, colabora estrechamente con el profesorado:

Ese fue uno de los motivos por lo que quise reunirme con ellos, porque yo, pues, para que pierda el tiempo en el colegio, no, entonces, necesito saber exactamente los trámites que ellos realizan para saber lo que yo puedo hacer. Sí (da su opinión y algún comentario) (EA04).

Mari Carmen prefiere las reuniones personales con el profesorado directamente implicado con la escolaridad de sus hijas:

Como no lo tengo, soy muy desconocedora de los AMPA, a mí, me ha sido, digamos... No, no me ha sido a lo mejor muy útil. Participé en dos a lo mejor solo. No, es más bien, yo lo decía quizás a profesores y tutores, se lo trasladaba más a ellos (EA05).

Para Anabel, las reuniones le permiten conocer si sus hijas hacen correctamente los deberes y preguntar sobre su comportamiento en clase.

Claro, porque allí me estoy empapando de todo lo que, de todo lo que conlleva, si ellas están haciendo algo malo, si están haciendo algo bien o si están por lo menos, este..., haciendo..., pongamos un ejemplo: cuando ellas, si están, si están haciendo las cosas bien, los deberes, si los están presentando y cosas así, si se está comportando bien, si le está prestando atención a la profesora (EA08).

La respuesta de Miguel revela que aprecia estas reuniones y, además, añade que son muy informativas:

Sí, me entero de lo que hacen allí, lo que piensan para el año que viene, todo esto. Sí, a veces doy opiniones porque me hablan de otras cosas, también yo hablo, doy opiniones sobre lo conveniente de hacer en este instituto, en el colegio, también doy mi opinión de eso (EA11).

En cuanto a Miriam, las reuniones son muy útiles, porque se debaten asuntos prácticos como la compatibilidad entre los horarios escolares y sus propias actividades.

Sí, por qué no, por ejemplo, yo me he enterado que lo de 9 a 5 había muchos padres que se quejaban porque había horarios..., que los hijos salían del colegio y era más estudiar, cuando llegaban estaban hechos polvo y a mí me parece que era mejor de 9 a 2..., para cualquier trabajo a mí viene bien, me viene genial, yo cojo a mi hijo, si lo tengo que ayudar a la tareas, será una hora y lo que no, se queda para mañana para estudiar, pero no veo a mi hijo salir a las 5 de la tarde y tenerle una hora estudiando, porque es un niño, tiene que disfrutar, ya trabajará y tendrá responsabilidades el día de mañana (EA13).

De entre todos los relatos, destacan los de Isabel y Anabel por su especial interés e implicación en la actividad de los niños en la escuela. Es significativo que son de las pocas que han cursado estudios superiores: Isabel, FP2 en educación infantil y Anabel cursó estudios universitarios. Esto viene a confirmar lo que destaca el Consejo Escolar del Estado (2014), al mencionar que las familias con mayor nivel de formación suelen entender la educación de sus hijos/as como algo en lo que se deben involucrar.

Salvando el relato de María (por los motivos antes mencionados), el resto de las familias asiste a las reuniones convocadas por el centro escolar. Se enteran de los diversos

aspectos técnicos como: horarios, el desarrollo del curso académico y la disponibilidad del profesorado en caso de necesidad. Precisamente, en cuanto a la visión de participación entendida como comunicación, varios estudios señalan a que esta incluye aspectos como la asistencia a la escuela y la comunicación con los maestros (Valdés, Martín y Sánchez-Escobedo, 2009, pp. 14 y 15). Se aprecia que cuando acuden a las reuniones suelen dar algún comentario y, en algunas ocasiones, incluso alguna pregunta. En la gran mayoría –salvo dos casos–, son las mujeres las que se ocupan de asistir a estas reuniones. Sin embargo, hay que destacar su asistencia a estas convocatorias, demostrando así, su interés por sus hijos/as y por las actividades que se desarrollan en la escuela.

Algo más relevante es el hecho que ninguna de las familias participa o participó en alguna asociación de padres y madres ni tampoco en ningún consejo escolar. Este hecho se puede explicar por su situación socioeconómica junto a una inestabilidad laboral que consume gran parte de su tiempo en busca de trabajo. Esta realidad lleva a la reflexión que esta *espada de Damocles* tipificada en una economía centrada en *llegar a final de mes* posiblemente genere en estas familias un estrés que seguramente condicione gran parte de sus decisiones y prioridades.

Otro aspecto relevante para este estudio es conocer su opinión sobre la escuela, en concreto a su propia experiencia académica, y para ello, se les formuló la siguiente pregunta: ***¿Cómo le fue en la escuela? ¿Le gustaba la escuela o iba por obligación?***

Sus respuestas revelarán si existe alguna relación entre su experiencia académica y su actitud hacia la escuela.

De todas las respuestas recogidas, solo tres entrevistados contestaron negativamente. Así, Pedro comenta: *hice EGB y, prácticamente empecé a saber multiplicar, dividir o hacer alguna ecuación hasta que empecé a buscarme la vida. No me gustaba, me gustaba más ir con mi padre al monte* (EA03). Fernando, con una actitud parecida, contesta: *“na” ..., yo hasta los quince, por ahí, estudié..., “na” ..., pasaba, como sabía que iba a trabajar con mi padre por las tardes y tal, no sé qué, a ayudarlo, ¿sabes?* (EA09). De manera más escueta, Luis, el marido de Isabel, contestó: *A mí, no* (no le gustaba). Sin embargo, su esposa Isabel, no comparte esa opinión: *yo, a mí sí, hice la carrera porque me gustaba* (EA04).

El resto de los participantes contestó positivamente en cuanto a si les gustaba la escuela y ninguno mencionó que asistía por obligación. Así contesta Luisa: *A mí me gustaba, sí, mucho* (EA01). Asunción recuerda positivamente esa época: *Me gustaba la escuela. Muy bien, era buen estudiante* (EA06). Lo mismo contestó Juan: *Sí, me gustó, sí* (EA07). En cuanto a Anabel, tuvo la posibilidad de cursar estudios superiores y su respuesta evidencia su actitud positiva hacia la escuela y por la opción que había escogido: *A mí, me gustaba, todo lo de medicina, todo eso me gusta* (EA08). La respuesta de Ana revela una visión favorable respecto a los estudios, pero el contexto familiar dificultó su trayectoria académica: *Bueno, me iba bien, cuando estudiaba me iba bien, lo único, que bueno, tiraba yo mucho de mis hermanos pequeños y eso me fastidio un poco* (EA10). Miguel, también se muestra favorable, de hecho, sigue formándose con la mira de mejorar su situación laboral: *Me gustaba, me gustaba... Pensando que haciendo ese curso voy a conseguir un puesto de trabajo...* (EA11). Ángel, de manera entusiasta comenta: *Sí, y tengo diplomas, me daban diplomas en la escuela* (EA12). Algo dubitativas fueron las palabras de Miriam, pero se observa una postura favorable: *Había temporadas, lo mismo tenía obligación y otras me gustaba, pero siempre de por sí me ha gustado estudiar* (EA13). Lucía, con una respuesta lacónica pero favorable, contesta: *A mí, me gustaba* (EA14). Esperanza, con una visión práctica sobre la escuela, también manifiesta una actitud positiva: *Bien, en aquel entonces solo pude aprender a leer y escribir y poco más, pero me sirvió. Eh..., sí..., me gustaba, pero la maestra era muy estricta* (EA15).

La respuesta de María también evidencia que tiene buenos recuerdos de su paso por la escuela, pero como suele ser frecuente en estas familias, las necesidades familiares debilitan sus expectativas:

Pues no me fue mal. No no, por obligación no iba, yo iba porque me gustaba, lo que pasa, ya le digo, yo, pues tuve que dejar muy cría la escuela por lo mismo que le digo, que tenía que hacer mis cosas en casa y tal, o sea, a trabajar en una palabra (EA02).

Para Mari Carmen, su paso por la escuela también fue positivo, a pesar de haber experimentado alguna tribulación:

Bueno...al principio, un poco, o sea, nivel de estudiar, bien, porque yo servía para estudiar y me gustaba y sacaba buenas notas, igual en alguna asignatura específica

no, pero nunca suspendí ninguna..., pero en cuanto a mis amigos, pues bueno, todos eran un poco sectarios y lo típico, el buying siempre existió, pero, sí sí, me gustaba (EA05).

Como en la pregunta anterior, salvo tres casos, a la mayoría les ha gustado su paso por la escuela y no lo hacían por obligación. Se puede destacar que salvo Ana e Isabel que lograron la formación profesional, Mari Carmen, el bachiller y Anabel que cursó estudios universitarios (fuera de España), el resto no parece haberse criado en un entorno que favoreciera la continuidad de su formación escolar. Al no observarse una actitud adversa hacia la escuela, no parece que la variable *experiencia escolar de los padres* represente un obstáculo en cuanto a una implicación activa de estas familias con la institución educativa.

La participación o/e implicación no debe circunscribirse únicamente a las reuniones que organiza el centro escolar. En este sentido, Altschul (2012, p. 18) observa la presencia de diferentes conceptualizaciones en cuanto a la participación de las familias. Una de ellas señala a la participación de los padres en la educación de la escuela a través de las conversaciones con los profesores.

Para Domingo *et al.* (2010, p. 114), se destaca la idea de coparticipación, la necesidad de promover la colaboración entre la familia y la escuela, para que ambos agentes sociales afronten juntos los retos educativos que plantea el futuro. En consecuencia, en el subtema siguiente, se examinarán los diferentes relatos de estas familias en cuanto a su relación con el profesorado encargado del desarrollo académico de sus hijos/as.

4.2. RELACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES CON EL PROFESORADO

Antonio Bolívar (2006, p. 132), hablando de contextos de desventaja, menciona que las escuelas no pueden trabajar bien si están aisladas de las familias y de las comunidades respectivas. Es una evidencia establecida, menciona el mismo autor que, cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito⁴⁴.

⁴⁴ Antonio Bolívar basa su reflexión en la obra de Henderson y Berla (1994, p. 1).

A este respecto, la cooperación entre progenitores y docentes genera herramientas mitigativas eficaces contra el fracaso educativo y crea mayores oportunidades de éxito académico. Las relaciones entre padres y profesores se construyen principalmente a través de comunicaciones directas que pueden producirse por iniciativa del docente o de los progenitores o incluso por medio de la libreta escolar a través del menor.

Sin embargo, la coyuntura académica señala que esta colaboración no está exenta de ciertas dificultades. En este sentido, Christenson (2004, p. 83) insiste en que la débil participación de los padres es debida al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer. De hecho, no se puede obviar que, en estos últimos tiempos, el profesorado se queja, y seguramente con razón, de cómo ante determinadas situaciones conflictivas, los padres apoyan a sus hijos en lugar de colaborar con el profesorado.

En palabras de Bolívar (2006, p. 130), se observa una pesada tradición empotrada en la cultura escolar que considera que la educación es algo exclusivo del centro y su profesorado, y que la participación de los padres y madres es vista como una intromisión en asuntos que no les pertenecen, lo que inhibe su implicación. El mismo autor subraya que los padres pueden no estar capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares, aun cuando su voz deba ser oída, pero su implicación en la educación del alumnado es imprescindible para la mejora del aprendizaje. La ventaja de una colaboración sin barreras es indispensable para ayudar a los estudiantes. De hecho, tanto padres como profesores tienen la responsabilidad de educar a los menores. Las situaciones problemáticas, las emociones producidas o cualquier otro acontecimiento que ocurra en la vida del niño van a afectar su realidad escolar y/o familiar. Algunos alumnos tienen problemas de conducta en el centro educativo que vienen generados por conflictos familiares, lo que hace fundamental la colaboración de los dos agentes sociales para coordinar y reforzar aquellas capacidades y aptitudes que se pretenden desarrollar en el alumno.

Por ejemplo, el menor se mueve principalmente entre dos contextos socializadores: la familia y la escuela⁴⁵. ¿Cuál es su comportamiento en estos distintos *universos*? Puede ocurrir que el joven manifieste actitudes distintas en cada una de estas realidades, es decir, puede manifestar una actitud extrovertida en el hogar y lo opuesto en la escuela o viceversa.

⁴⁵ Esto no excluye a otros agentes socializadores, sino que se pretende focalizar la atención en estos dos en concreto.

Esta información no puede contrastarse a no ser que los distintos agentes colaboren y busquen soluciones consensuadas. La reunión puede ser informativa en cuanto a la evolución escolar o respecto de las características evolutivas correspondientes a la edad del alumno, preventiva si se han detectado dificultades para alcanzar las metas educativas o de intervención cuando tanto padres como docentes se van a coordinar para trabajar problemas comportamentales y/o educativos.

En cuanto a la participación y/o implicación de los padres con los docentes, un informe del Consejo Escolar del Estado (2015, p. 15) señala que las familias monoparentales, las que pertenecen a minorías étnicas y culturales o las de entornos sociales y económicos desfavorecidos, entre otras, se enfrentan a mayores obstáculos que el resto y suelen mostrar un menor grado de colaboración con la escuela.

Además, se percibe más fácil participar en la educación básica que en la educación media, pues en la primera existen mayores necesidades de atención de los padres hacia los niños, mientras que en la educación media se requiere de competencias parentales más complejas para tratar con los adolescentes (Rivera y Milicic, 2006, p. 124). Esto mismo es corroborado por el Informe del Consejo Escolar del Estado (2014), al destacar que la frecuencia de la participación de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos/as es variable a lo largo de la escolaridad, descendiendo de forma notable en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, cuando los hijos/as son menos dependientes. De modo que, es preciso examinar la actitud de las familias del presente estudio para conocer la frecuencia de estas reuniones con el profesorado y de quién procede la iniciativa para tales encuentros. Para ello, se les formuló la pregunta siguiente: ***Cuando se reúne/reunía con algún docente, ¿la reunión ocurre/ocurría por iniciativa propia o por requerimiento del docente?***

Por un lado, se evidencian cuatro entrevistas que tienen como característica común que las reuniones son concertadas tanto por parte del profesorado como de los progenitores. Este es el caso de Isabel:

Ambos. Hay momentos en el que me llama el Centro porque hay algo que no va bien con él y hay veces en las que yo necesito hablar con ellos dependiendo de lo que voy viendo en casa y cambios y cosas que no me parecen muy..., muy habituales (EA04).

La misma circunstancia ocurre con Mari Carmen al señalar que: *casi a veces por iniciativa propia, era paralelo..., ellos me llamaban y yo les llamaba* (EA05) y Anabel comenta:

A veces me llaman por algún motivo o si no, las mando yo alguna carta a mi hija que tiene una libreta y digo que necesito hablar con ellos, pues entonces me dan cita, me mandan y día y voy (EA08).

Ana comenta que existen reuniones programadas, pero dependiendo de las circunstancias, ella también llama al profesorado.

Depende, hay unas citas que son predestinadas y otras, mi niño tiene unas convulsiones febriles y más de una vez he tenido que pedir reuniones para explicárselo y..., pero bien, hay bastante comunicación, es un colegio pequeño y es familiar, lo hacen bien (EA10).

Por otro lado, fueron 2 entrevistas donde se observa que la iniciativa procede del padre o la madre, este es el caso de Luisa que señala: *No, a veces hablaba con ellos a ver cómo iban* (EA01). Y lo mismo ocurre con Fernando: *Voy yo y hablo con...* (EA09).

Otra circunstancia ocurre con 5 entrevistas que reflejan que el que lleva la iniciativa de reunirse es el profesorado. Pedro comenta que *suelen mandarme una nota sobre la situación de la cría, le dan una nota: pues, tal día hay tal reunión sobre tal tema o sobre excursiones o los estudios, sobre actividades* (EA03). Asunción contesta que *siempre hacían reuniones, llamaban a las reuniones* (EA06). Lo mismo ocurre con Juan al decir: *Me llaman* (EA07) y Dolores indica: *Nos llaman* (EA12). Esperanza contaba con el apoyo de su marido, pero la tónica es similar a los anteriores: *Pues, cuando ellos te llamaban, pero más con mi marido* (EA15).

En cuanto a las últimas 4 respuestas señalan que la concertación de encuentros entre padres y docentes se deja al albur de los acontecimientos o se produce por algún motivo especial como es el caso de María:

Yo quería hablar con ellos, a ver cómo iban, alguna vez, alguna "pirula" que habrían hecho, porque sí, no, porque tus hijos han ido al colegio desde muy chiquitines, me entiende, por ejemplo, yo, al pequeño, al pequeño llamo yo al de Maliaño, la maestra le castigaba, sí, pero le castigaba con unos castigos que no eran normales..., quiero decirle que le decía: pues a la tarde me tienes que traer

diez chicles y si no vienes con los chicles, no vienes al colegio, no entras al colegio, o sea, castigos de esos, entonces claro, también el padre iba a las reuniones e iba a hablar con ellos, porque decía el padre, ya, pero es que usted está castigando al niño, no está castigando al niño, nos está castigando a nosotros que somos los que tenemos que comprar los chicles para que los traiga al colegio (EA02).

En cuanto a Miguel, con cierta actitud despreocupada (es una opinión personal), comenta: *Sí, porque digamos, en este cole, tenemos al año tres reuniones tutoriales, ¿sabes?, que convocan ellos. Yo también, si un día quiero hablar con la profesora, ¿sabes?, tenemos un día, nos encontramos y hablamos (EA11).* Miriam aprovecha el momento de recoger al pequeño: *Nos vemos en el colegio y si me tiene que decir algo pues me lo dice (EA13)* y no parece que Lucía programe concretamente los encuentros: *A veces he pedido yo (EA14).*

Estas respuestas son lo suficientemente elocuentes para conocer la actitud de cada familia respecto de sus encuentros con el profesorado, de la periodicidad y el interés que muestran en las mismas. Pero, antes de entrar en los detalles de estas respuestas, parece relevante conocer sus sensaciones o/e impresiones cuando dialogan con los docentes que más de cerca se ocupan de sus hijos en la escuela. Después de examinar estos relatos, se pasará al análisis de la relación, colaboración o/e implicación que mantienen estos dos agentes sociales. Para ello, se les formuló la siguiente pregunta: ***¿Se siente/sentía cómodo/a cuando habla/hablaba con el profesorado de sus hijos/as?***

Todas las respuestas son muy favorables hacia los docentes, por ejemplo, María comenta: *Sí sí, yo me sentía muy..., bastante cómoda (EA02)*, Pedro, en la misma línea: *Sí sí, bien, es un centro que tenemos buenos profesores y ellos están contentos con ella (EA03)*, Juan: *Sí sí, bueno, me explican la dificultad que tiene la niña o el niño (EA07)*. Luisa contesta afirmativamente, aunque no parece que haya habido una estrecha relación con el profesorado: *Sí, aunque no había reuniones, para saber cómo iba el chiquillo, la chiquilla, ¿sabes? (EA01)*. Ahora, los distintos relatos evidencian la misma sensación, pero relatada de manera muy escueta, por ejemplo, Isabel contesta con un sencillo *sí (EA04)*, Mari Carmen: *Sí sí, me gusta (EA05)*, Anabel: *Sí, son muy amables (EA08)*, Fernando: *Me encanta (EA09)*, Miguel: *Sí, me siento cómodo, tranquilo (EA11)*, Asunción: *Sí, bien bien. Nunca tuve problemas en ese sentido (EA06)*, Miriam: *Sí, es muy clara y me parece maja*

(EA13) y Lucía: *Sí* (EA14). Ana, los elogia por su buena labor: *Sí, es muy buen profesorado, es lo que más me ha gustado del colegio* (EA10) y se observa poco entusiasmo en la respuesta de Esperanza, pero también afirma que estaba cómoda: *Sí, pero no había mucho trato, era un poco que ellos se ocupaban de los niños y son los que saben lo que hay que hacer..., enseñarles bien* (EA15).

Ángel y Dolores, no solo contestan con gran entusiasmo, sino que se evidencia gran gratitud por el trato que tiene el profesorado con su hijo:

Ángel: *Maravillosos. El director me recibe a mí en su despacho, me rellena todo, me hace todo, terrible, no tengo palabras.* Dolores: *o cosas que no sabemos, nos dicen: miren que ha venido esta beca y la puedes solicitar Emilio. Ellos nos ayudan, nos lo rellenan* (EA12).

A tenor de lo visto en estos comentarios, parece que las familias, de manera unánime, se sienten cómodas cuando ocurre un encuentro personal con el profesorado. Sin embargo, se observa una débil relación con ellos. Los relatos revelan agradecimiento y satisfacción por la atención que estos proporcionan y no parece que la diferencia de nivel académico suponga un obstáculo a la hora de comunicarse, un hecho a favor del profesorado de estos colegios santanderinos al mostrar un alto grado de empatía al ayudar a estas familias. Se observa que, en cinco entrevistas, la iniciativa de reunirse proviene del profesorado, en cuatro ocasiones, la iniciativa es tanto por parte del docente como del padre, en dos, son los padres, y en otras cuatro depende de la circunstancia.

En un trabajo de Llevot y Bernad (2015, p. 67), se observó que el nivel socioeconómico y educativo tiene relación con el conocimiento del sistema educativo, el funcionamiento del Centro y con la concreción del proyecto educativo de los hijos/as. Para estas autoras, las principales razones que se aducen de por qué algunas familias participan más que otras, son principalmente: el interés de las familias en la educación de los niños (60,1%), el nivel educativo de los padres (50,1%) y la disponibilidad de tiempo (46,2%).

En cuanto a este estudio, es cierto que el interés y/o apoyo parental en cuanto a las tareas escolares de sus hijos es débil. El ocio no es aprovechado para enseñar y educar y tampoco se aprovecha la lectura compartida como herramienta que fomenta tanto el desarrollo del lenguaje como el aumento de vocabulario. No obstante, todo esto no permite

inferir que estos padres y madres no deseen lo mejor para su prole, parece más bien todo lo contrario, a tenor de los relatos recogidos en cuanto a sus deseos de futuro para sus hijos/as⁴⁶.

Otra razón mencionada en Llevot y Bernad (2015, p. 64), con relación con la débil participación de algunas familias, es el estatus educativo y socioeconómico de los padres. En este sentido, el nivel académico de las familias analizadas en este estudio se ubica entre la primaria y la secundaria, es decir, una trayectoria escolar que posiblemente, en muchos casos, contribuye a que estos padres se sientan limitados a la hora de ayudar a sus hijos.

Otro obstáculo que se ha observado en cuanto a su débil participación con la escuela y, por tanto, sus encuentros con el profesorado como parte del proceso educativo, es la poca disponibilidad de tiempo. Es fácil comprender que este hecho tenga sus raíces en la situación de desempleo para algunos/as y trabajos precarios, muchas veces inestables, para otros, provocando que, gran parte del tiempo de estas familias se consuma en buscar trabajo o aceptar trabajos con horarios poco compatibles con el horario escolar, debilitando así, su participación en la escolaridad de sus hijos/as. A pesar de todo ello, esta débil colaboración no parece preocupar en exceso a estas familias, más bien, parece todo lo contrario, están muy satisfechas con la atención que se proporciona a sus hijos/as y, además, piensan que el profesorado es *exquisito*. Todo esto puede deberse a una cuestión de interpretación y percepción de lo que representan las instituciones escolares (Llevot y Bernad 2015, p. 67).

4.2.1. Familia y escuela: dos agentes socializadores

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus docentes los únicos agentes, al menos también la familia, los amigos e iguales, personas influyentes y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción

⁴⁶ Los relatos vienen reflejados en el apartado *Rendimiento académico de los hijos/as*.

con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se hacen imprescindibles (Bolívar, 2006, p. 120).

Al examinar la familia y la escuela, como potentes agentes sociales, es de sumo interés analizar el proceso de socialización primaria que empieza en la más tierna infancia del niño, cuando aprende, acepta e integra una serie de pautas de comportamiento. Las consecuencias de este proceso son la asimilación de elementos socioculturales propios de su entorno que serán moldeados por las experiencias personales y por los agentes sociales que irán configurando la personalidad del individuo. Este proceso permite potenciar las habilidades necesarias para la integración y contribución a la vida social, generando patrones de conducta acordes a su entorno socializador. Las dinámicas familiares, sobre todo al principio, determinarán la evolución del niño tanto a nivel de personalidad, como a nivel cognitivo y de conducta. La relación con los padres, hermanos u otros familiares generarán unos patrones de comportamientos básicos que le permitirán en el futuro adaptarse a la sociedad. Por otra parte, cuando el niño inicia su trayectoria académica, aparece la escuela, convirtiéndose así, en otro agente social. Es otra época seguramente ilusionante y emocionante para estos menores porque inconscientemente inician su labor de tejer una red social que gradualmente irá creciendo y, de algún modo, estimulará su inicial construcción o configuración de su personalidad. A partir de aquí, y de manera paulatina, los niños empiezan a notar un cierto clima competitivo –hay que *sacar* buenas notas– y posiblemente sentir de manera inconsciente una acción pedagógica simbólicamente violenta. La escuela otorga la oportunidad de relacionarse con amigos e iguales, haciendo consciente al niño de que pueden existir otras maneras de pensar y proceder. Además, esta experiencia le dará la oportunidad de interactuar con el cuerpo de profesores, otros adultos que pueden no coincidir con su ambiente o contexto sociocultural más cercano.

En el presente trabajo, se observa que, a pesar de no haber alcanzado, en general, niveles académicos altos, la opinión de estos padres y madres sobre la escuela es favorable, incluso cuando se les pregunta si iban a la escuela por obligación y cómo recuerdan ese periodo, todas las respuestas señalan que esa época fue positiva. Sin embargo, esa favorable opinión acerca de la escuela no parece ser determinante en cuanto a establecer una activa participación y colaboración con el profesorado y la propia institución académica. Para entender esta débil participación, la *tabla 2* recoge los relatos de cuatro entrevistas que

representan el espíritu de lo comentado por los demás entrevistados. Sin embargo, esto no descarta que existan posturas diferentes como son el caso de Isabel (EA04) y Anabel (EA08) que muestran un mayor interés y participación en las reuniones escolares y, como se mencionó en párrafos anteriores, es posible que esto se deba a su mayor nivel académico (FP2 y estudios universitarios respectivamente), un hecho confirmado por el Consejo Escolar de Estado (2014). Esta realidad evidencia que las diferencias dentro de un mismo *grupo* pueden ser tan amplias como las que se observan entre *grupos* distintos. Por tanto, en un primer momento, el análisis será holístico. Para ello, se comparan las respuestas a cuatro preguntas para examinar diferentes momentos que llevan a una débil participación/colaboración con la escuela. De este modo, se puede visualizar la incidencia del patrimonio cultural y sus repercusiones en la siguiente generación. Las respuestas que se comparan vienen motivadas por las siguientes preguntas: a) qué ayuda escolar proporcionaron los abuelos a sus hijos/as (los padres y madres de este estudio); b) qué ayuda escolar aportan/aportaron los padres y madres a su progenie; c) su opinión con relación a las reuniones de Centro/aula y d) su disponibilidad e interés en cuanto a reunirse con los/as docentes.

Tabla 2 – Unas prácticas que se repiten

	Luisa (EA01)	Juan (EA07)	Ángel y Dolores (EA12)	Esperanza (EA15)
¿Le ayudaron sus padres (los abuelos) en sus tareas escolares?	No, no sabían, era una época muy distinta...no sabían de problemas, de ecuaciones, de eso nada.	Tenía una hermana mayor que me ayudaba.	Dolores: si yo no he ido al colegio. Ángel: A mí no, no sabían ni leer ni escribir ninguno...al revés, yo les ensañaba algo a ellos porque no sabían ni leer ni escribir.	No, tampoco había muchos deberes y mis padres trabajaban muchas horas.
Cuando sus hijos/as hacen/hacían los deberes en casa, ¿Solicitan/solicitaban su ayuda? ¿En qué consiste o ha consistido esa ayuda?	Sí, yo les ayudaba en las cosas fáciles [...] les llevaba a una lección particular también, hombre, porque yo, todo no lo sabía, entonces ellos, a una lección particular.	Sí sí, pero más la madre.	Dolores: Sí, le ayudo en mi poca capacidad. De hecho, he tenido que hablar con el profesor porque ahora mismo está con unos deberes que yo no le sé ayudar y entonces cuando le toca...le ayudan en el cole.	Normalmente no mucho, pero a veces mi marido que es el que sabía, no como yo, les ayudaba a veces, pero poco.
¿Cree que asistir a las reuniones escolares contribuye a estar en mejores condiciones para ayudar a sus hijos? ¿Le parecen útiles, se aprende de esas reuniones, suele/solía participar?	Sí sí, claro. Te informaban mucho sobre como “encajarlos” (encauzarles). Mi hijo es un poco “gamberrillo” [...]	Sí sí, [...] explico lo que me ha dicho el profesor, esto no vale porque hay que mejorar, este, este, este...sí, le explico...es importante. Sí sí (participa).	Sí, preguntas...respuestas (participan).	Sí, pero he ido poco...creo que son buenas.
Cuando se reúne/reunía con algún docente, ¿la reunión ocurre/ocurría por iniciativa propia o del docente?	No, a veces hablaba con ellos a ver cómo iban.	Me llaman.	Nos llaman.	Pues, cuando ellos te llamaban, pero más con mi marido.

Fuente: elaboración propia.

Por una parte, se observa que la ayuda escolar de los abuelos es débil/inexistente. Este hecho no parece sorprender a tenor de lo ya mencionado: cuatro de cada cinco abuelos/as se sitúan en el grupo de *sin estudios/educación primaria*. Recordando que la

educación primaria se limitaba en su época a cuatro o seis años. Esta circunstancia los emplaza a una posición incómoda y con pocas posibilidades a la hora de ayudar a sus hijos/as en sus tareas escolares.

Por otra parte, se observa una ligera, pero tímida mejora en la ayuda parental que ofrecen los padres y madres, como se aprecia en los relatos recogidos en la *Tabla 2*. A pesar de gozar de un mayor capital cultural institucionalizado, este factor no parece incidir de manera significativa, más bien, trasluce un proceso de reproducción social generado por un legado o patrimonio cultural que incide directamente en la siguiente generación, es decir, un *habitus* que crea un patrimonio social y cultural que se expresa en las prácticas de cada día (Bourdieu, 1996, p. 25). Esto no significa que el individuo esté encerrado en el caparazón de un *habitus* particular, más bien, es necesario tener en cuenta las distintas influencias a las que se enfrenta la persona a lo largo de su existencia (Lahire, 2004a, p. 213). Sin embargo, para este grupo bajo estudio (examinado de manera holística), esta iteración viene a confirmar una *configuración* del individuo generada por un proceso socializador que va marcando pautas y conductas, incorporando principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que van reproduciéndose (Bourdieu, 1980b, p. 89).

En cuanto a su opinión sobre el valor y utilidad de las reuniones y la colaboración con los docentes, la comparación no puede ocurrir contraponiendo los relatos de los abuelos y los padres, sino, comparando las distintas respuestas de las personas entrevistadas, para luego señalar la relación entre ayuda parental y relación progenitores-escuela. En cuanto a las reuniones, se aprecia que sus respuestas son positivas y que agradecen la información que recaban durante su asistencia/participación. Sin embargo, referente a los encuentros que mantienen con los docentes, no suelen llevar la iniciativa a la hora de concretar una cita. Por una parte, esta actitud demuestra la confianza que depositan en las personas que están a cargo de la educación de sus hijos/as y, por otra parte, una conducta pasiva, presumiblemente condicionada por su situación socioeconómica que les absorbe la mayor parte de su tiempo en satisfacer sus necesidades materiales. No obstante, es preciso seguir analizando estos fenómenos para una mayor concreción y acercamiento a la realidad bajo estudio, es decir, descubrir la incidencia entre el capital cultural de los padres y madres y el futuro, tanto laboral como académico, de su prole.

4.2.2. *Un capital cultural que marca diferencias*

Las evidencias parecen indicar que no todos actúan de la misma manera ante las mismas oportunidades. Esto se hace patente cuando se examinan las estadísticas educativas que señalan una clara diferencia en cuanto al rendimiento académico del alumnado. Aunque la escuela pone ante los aspirantes la posibilidad de obtener un diploma en unas condiciones similares para todos, los resultados demuestran que no todos se benefician por igual. Algunos estudios achacan estas diferencias a las bajas expectativas educativas parentales junto a un bajo nivel educativo y su estatus socioeconómico (Davis-Kean, 2005, p. 294; Carro *et al.*, 2014, p. 143; Lareau, 2011, pp. 31 y 32), Bourdieu y Passeron (1964, pp. 14-21) culpan directamente a la escuela como reproductora de las diferencias sociales existentes (Peugny, 2013, p. 81). También se relaciona el éxito o el fracaso escolar con la participación de los padres en la escuela y sus docentes (Domingo *et al.*, 2010, p. 114), la zona de residencia, las relaciones sociales, la calidad de enseñanza recibida, etc., (Pablo Ernesto Pérez, 2011, p. 149). Todas estas circunstancias son factores que presumen explicar el porqué de las distintas trayectorias académicas en una *aparente* igualdad de oportunidades.

Sin embargo, las palabras de Lareau y Weiniger (2003, pp. 567 y 586), anteriormente citadas, señalan otro factor determinante en cuanto a lograr el éxito en la escuela: el capital cultural. Estas autoras indican que el poder del capital cultural reside en la capacidad de definir lo socialmente reconocido, asimilándolo a las categorías propias del grupo que lo utiliza. Las autoras indican que la estrategia de estas familias va dirigida a la construcción social de las relaciones legítimas con el ámbito escolar y las ventajas que concede ese capital en la interacción entre las familias y la entidad educativa.

Por consiguiente, parece existir una relación entre la *capacidad de definir* y el aprovechamiento de estrategias para que, en este caso, las familias obtengan ventajas para sus hijos. Esto, es precisamente lo que no se observa en este estudio. No parece que las familias elijan alguna estrategia en particular, salvo el caso concreto de Isabel que, por motivos de la situación específica de su hijo, sí mantiene una relación coordinada con los docentes. Así mismo, Bourdieu (1998, p. 241) indica que el *habitus* engendra unas representaciones y unas prácticas que están siempre más ajustadas de lo que parece a las condiciones objetivas de las que son producto. El mismo autor añade (hablando de la

*pequeña burguesía*⁴⁷) que su pensamiento tiene los mismos límites que su condición, que su condición de alguna manera le limita dos veces, con los límites materiales que impone a su práctica y con los límites que impone a su pensamiento y, por consiguiente, a su práctica y que le hacen aceptar, e incluso amar, esos límites (Bourdieu, 1998, p. 241). Se puede añadir que estos límites son el resultado de la *representación* que los individuos y los grupos ponen *inevitablemente* de manifiesto mediante sus prácticas y sus propiedades forma parte integrante de su realidad social (Bourdieu, 1998, p. 494).

De hecho, parece que, de momento, los resultados de las diferentes prácticas llevadas a cabo en el campo cultural no parecen beneficiar a estas familias en situación precaria. Algo que se observa en estas familias y que posiblemente limite sus expectativas de ascenso social son, por un lado, su débil capital cultural y, por otro lado, la ausencia de lo que llama Pierre Bourdieu la *buena voluntad cultural* (1998, p. 321). Con relación a la buena voluntad cultural, el autor se refiere a la actitud de la *pequeña burguesía* como un anhelo por imitar la cultura de la clase dominante, el reconocimiento de la cultura legítima y deseo por conseguirla, llevándoles incluso, a prácticas de substitución: *La buena voluntad cultural se expresa, entre otras cosas, con una elección particularmente frecuente de los más incondicionales testimonios de docilidad cultural (elección de amigos "bien educados", gusto por los espectáculos "educativos" o "instructivos" [...])* (Bourdieu, 1998, p. 326). Y todo esto se hace con el fin de incrementar el capital simbólico que les otorgan sus profesiones y, por tanto, modificar su propia percepción por los demás agentes sociales. En cuanto a esto, no parece que estos individuos con una buena voluntad cultural opten por los que llama Bourdieu (2001, p. 103), la lucha revolucionaria, que pretende derrocar el orden establecido, donde las clases dominadas constituyen un poder antagonista capaz de definir sus propios objetivos, optando por la lucha competitiva, una especie de carrera en la cual los dominados se esfuerzan por apropiarse de las propiedades de los dominantes.

En cambio, para las familias de este estudio, el aspecto simbólico no es percibido como la clave para entender el porqué de las desigualdades existentes. De hecho, como individuos inermes, sus posibilidades de cambio/ascenso social se ven muy mermadas. La

⁴⁷ Para Bourdieu, el análisis factorial enfrenta dentro de cada clase a las fracciones más ricas en capital cultural y menos ricas en capital económico con las fracciones más ricas en capital económico y menos ricas en capital cultural. Por tanto, para el autor la pequeña burguesía se refiere a los intermediarios culturales, claramente separados de las fracciones más próximas -maestros de enseñanza primaria, servicios médicos-sociales, artesanos artísticos con los pequeños comerciantes o artesanos y con los empleados de oficina. (Bourdieu, 1998, nota a pie de página, p. 36).

lucha competitiva se caracteriza en su funcionamiento por asegurar la reproducción del orden social y, con ello, la reproducción de las relaciones de dominación/dependencia. De este modo, esta modalidad de lucha no amenaza necesaria ni automáticamente, la supervivencia del sistema. Así, la reproducción de la estructura social puede realizarse dentro y por medio de la lucha competitiva que conduce a una simple traslación de la estructura y con ello, a una traslación y perpetuación de las diferencias iniciales. En este sentido, Bourdieu (1998, pp. 164 y 165) advierte que esta forma particular de lucha de clase que es la lucha competitiva es la que los miembros de las clases dominadas se dejan imponer cuando aceptan las apuestas que les proponen los dominantes, lucha *integradora* y, a causa de su *handicap* inicial, *reproductora*, puesto que los que entran en esta especie de carrera-persecución en la que parten necesariamente derrotados, como testimonia la constancia de las diferencias, reconocen implícitamente, por el solo hecho de competir, la legitimidad de los fines perseguidos por aquellos a quienes persiguen.

Antes de pasar a analizar los síntomas de este *handicap*, parece pertinente examinar las causas, es decir, comprobar en qué condiciones *juegan* todos los agentes. Por un lado, y de acuerdo con la literatura (Bourdieu, 1998, p. 108), se evidencia la presencia de individuos que disfrutan de una posición socioeconómica cómoda que les permite utilizar sus energías en estrategias más sutiles y en muchas ocasiones ventajosas para sus hijos. Además, son poseedores de un capital cultural más rico, adaptado, útil o con mayores conocimientos de las *reglas del juego* que, sin duda, los *coloca* en una posición de ventaja para alcanzar el *campo de los posibles*.

Por otro lado, unas familias en situación precaria que priorizan ante todo *llegar a final de mes*, el pago del alquiler con sus correspondientes gastos corrientes –que afectan a todas las familias, pero no parece que afectan a todas por igual–, y junto a esto, vienen a sumarse los imprevistos que, de aparecer en el momento menos oportuno, es decir, a final de mes, puede llevar a la persona a una peligrosa situación de vulnerabilidad emocional. Por tanto, no parece que estas familias estén en igualdad de condiciones en un campo o espacio social determinado por el peso y volumen de capital (Bourdieu, 1998, p. 205). Es cierto que estos problemas cotidianos son el *pan de cada día* para muchas personas, pero en este caso, es como si se echara *más leña al fuego* de una ya precaria situación.

Además, tener un limitado volumen de capital conduce a las clases menos favorecidas al *extremo del espacio social*. De hecho, esta circunstancia las aboca a la *elección de lo necesario*. En realidad, Pierre Bourdieu (1998, p. 386) señala a un desposeimiento que les inclina a gustos o elecciones que rehúsan la gratuidad de ejercicios estéticos⁴⁸. En su estilo particular, el sociólogo francés indica que:

las prácticas populares⁴⁹ tienen como principio la “elección de lo necesario” (“esto no es para nosotros”), en el sentido, al mismo tiempo, de lo que es técnicamente necesario, “práctico” (o, en otro lenguaje, funcional), es decir, necesario para ser “como hay que ser, sin más”, y de lo que viene impuesto por una necesidad económica y social que condena a la gente “sencilla” y “modesta” a unos gustos “sencillos” y “modestos”.

Aquí, se encuentran diferentes circunstancias que llevan a las familias desfavorecidas a opciones más limitadas con relación al consumo de bienes que otras en situación más cómoda. Cuando el sociólogo francés menciona la *elección de lo necesario* y lo relaciona con “*esto no es para nosotros*”, indica que estas personas se *autolimitan* o *sutilmente dirigidas* hacia la autolimitación, perdiendo así la oportunidad de alcanzar *manjares más nutritivos*, conformándose con las *migajas de los sobrantes*⁵⁰.

Sin embargo, hay algo en común entre los grupos con distinto volumen de capital (la *pequeña burguesía* y las clases menos favorecidas). Ambos demuestran la misma actitud

⁴⁸ El concepto de *habitus* se refiere al sistema de disposiciones éticas, estéticas y políticas adquiridas durante la educación por la incorporación de estructuras sociales, que van a su vez, estructurar la percepción, el juicio y las prácticas de los grupos sociales. Por tanto, cada grupo social no solo se diferencia por su estilo de vida y por los distintos consumos, sino, por su categoría de juicio y por su capacidad de apropiación de ciertos bienes culturales. En el caso de las obras de arte, pueden ser valoradas por su estética o por su valor económico. Para las fracciones más dotadas en capital económico, existe la opción de la apropiación, mientras que los más dotados en capital cultural pueden optar por una apropiación simbólica. Está claro que los dos capitales no son incompatibles entre sí, y puede darse el caso que el individuo goce tanto de un rico capital económico como cultural. En realidad, Pierre Bourdieu, al referirse a las *clases populares*, indica sencillamente que estas clases ni siquiera se plantean (*rehúsan*) la apropiación simbólica (*gratuidad*) de estos bienes culturales altamente valorados por la clase dominante.

⁴⁹ Al hablar de *popular* o *clases populares*, Pierre Bourdieu matiza: no existe un concepto de cultura popular como tal, más bien, un conjunto de prácticas y representaciones que no son más que *los dispersos fragmentos de una cultura erudita más o menos antigua (como los conocimientos “médicos”) seleccionados y reinterpretados evidentemente con arreglo a los principios fundamentales del habitus de clase e integrados en la visión unitaria del mundo que éste engendra*. No existe la contracultura popular, definida como el conjunto de valores y modelos que se oponen a la cultura oficial dominante: la legitimidad cultural de los dominantes no se cuestiona (Bourdieu, 1998, p. 402).

⁵⁰ Si estos consumos se sitúan en el campo cultural, estos bienes culturales *nutren y fortalecen*, de algún modo, la parte intelectual y cognitiva de los individuos que se benefician de ellos. Por otra parte, cuando las personas no acceden a las partes más *nutritivas y succulentas* de estos bienes culturales, es decir, los bienes culturales reconocidos como cultos por la clase dominante, los resultados son evidentemente bien distintos.

de docilidad, pero con distinto resultado, es decir, la *pequeña burguesía* es sumisa cuando acepta las reglas de las clases dominantes y, pensando *inocentemente* que su aumento en capital simbólico pasará desapercibido. Sin embargo, su sobreactuación no pasa de incógnito para cualquiera que sea mínimamente perspicaz⁵¹.

En cuanto a los estratos menos favorecidos, su docilidad los lleva a aceptar lo que para ellos ha sido (pre)determinado, es decir, débiles posibilidades de ascenso social. Cuando se pregunta a los entrevistados de este estudio *qué significa el éxito para sus hijos/as*, las respuestas⁵² son muy reveladoras. Para la mayoría, poder acceder al mercado laboral *estable* es todo un sueño. Pero el *desposeimiento*⁵³ va más allá, cuando, al examinar sus respuestas, se observa que si surge la oportunidad de trabajar, no aparece la idea de trabajar con placer, es decir, trabajar en algo que les guste.

Sencillamente, esta concepción del trabajo (con placer) queda relegada al ámbito del capricho o lo superfluo ("*esto no es para nosotros*"). De hecho, sus respuestas evidencian la ausencia de tal pretensión, salvo dos casos que *se atrevieron* a mencionar el placer para sus hijos en sus futuras labores profesionales. Lo observado hasta el momento parece tener muchas similitudes con lo mencionado por Bourdieu (1998, p. 386): [...] *lo que viene impuesto por una necesidad económica y social que condena a la gente "sencilla" y "modesta" a unos gustos "sencillos" y "modestos"*.

Sin embargo, es necesario aclarar que ser una persona sencilla y modesta no tiene porqué ser algo negativo. De hecho, es muy posible que se encuentren personas sencillas y modestas dentro de las clases más privilegiadas. Más bien, hay que ver estas afirmaciones dentro del contexto de los trabajos de Bourdieu que, en esta ocasión, plantea estudiar las

⁵¹ Su *hexis* corporal misma, en la que se expresa toda su relación objetiva con el mundo social, es la de una persona que debe hacerse pequeña para pasar por la estrecha puerta que da acceso a la burguesía: a fuerza de ser estricta y sobria, discreta y severa, en su manera de vestirse, pero también en la de hablar -ese lenguaje *hipercorrecto* por exceso de vigilancia y de prudencia-, en sus gestos y en todo su porte, siempre le falta un poco de anchura de hombros, de grandeza y de amplitud de miras (Bourdieu, 1998, p. 342).

Esa nueva forma de actuar, ese cambio en las *estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes* no viene sin esfuerzo. Como dice el autor, la persona necesita *hacerse pequeña* para acceder al reconocimiento de un mayor capital simbólico adquirido por su capacidad de asimilar prácticas distintas. Esta habilidad le permite acceder a redes sociales más útiles para sus pretensiones. La dificultad reside en que ese ascenso social no se realiza de manera inconsciente, debe seguir una estricta disciplina. Ocurre como cuando alguien aprende un nuevo idioma, es difícil porque desafía la mente, el cerebro tiene que crear nuevos marcos cognitivos y requiere de una práctica sostenida y constante, cosa, que para el niño (*clase dominante*), hace casi sin ningún esfuerzo, de manera inconsciente.

⁵² Apartado *Rendimiento académico*.

⁵³ Bourdieu, 1998, p. 386. Este desposeimiento tiene grandes similitudes con el proceso de indefensión aprendida. Martin Seligman (1965).

distintas clases sociales a través del *gusto* en cuanto a sus preferencias musicales, alimentarias, las obras de arte y otros aspectos de la vida cotidiana. Está claro que el autor apunta a una reproducción que se manifiesta más allá del concepto clásico del término. No obstante, en relación con el presente estudio, el grupo que se analiza, manifiesta unos *gustos laborales* para nada pretenciosos, es decir, se conforman con una actividad (aunque no sea de su *gusto*), que al menos, les permita vivir de una manera más holgada.

Sin embargo, a pesar de la visión implacable de la *dominación* por el *habitus* o la violencia simbólica, es inapelable que muchos jóvenes de contextos desfavorecidos han conseguido mejorar su situación y han logrado *escaparse* (si se da por válido que esa pretensión se pueda alcanzar), a través de diferentes estrategias individuales, de su situación de *dominados* que les abocaba a la *miseria moral* y la *sumisión pasiva* (Dortier, 2012, p. 15). No obstante, para muchos individuos en situación precaria, la violencia simbólica tiene poco de simbólico y mucho de real. Esto viene expresado de forma brillante por Fernández Enguita (1988, p. 160), al describir la perversa labor de la organización dual de la economía reflejada en una organización dual del Estado:

A las fuerzas de una economía cuya producción exige trabajadores dispuestos a aceptar unos puestos de trabajo rutinarios, carentes de interés, sometidos a una estricta autoridad y alienantes, se suman las de un Estado que basa su poder, más allá de los ejercicios rituales de la soberanía popular, en la formación de ciudadanos sumisos, insolidarios, poco participativos y respetuosos de la autoridad constituida.

Esta declaración pone de manifiesto unos mecanismos perversos, diseñados para subyugar y causar estragos en aquellos individuos dotados de un débil volumen de capital. No obstante, como se describió anteriormente en el marco metodológico, el proceso de análisis *circular* permite dar a cada reflexión nuevas interpretaciones con el objetivo de alcanzar la realidad más cercana al fenómeno bajo estudio. Para ello, a continuación, se analizan otros factores que vienen a sumarse al estudio de los procesos de reproducción social y su incidencia en la (in)movilidad social en relación, esta vez, con el capital cultural institucionalizado.

5. CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO

Para muchos, hablar de cultura es hablar de museos, bibliotecas, de teatro, de cine, de ópera, es decir, de una cultura elitista solo merecida para aquellos/as que incluyen en su repleta agenda cultural, numerosos compromisos ineludibles o citas de imperdonable ausencia. Un profesor le dijo a otro colega: *Póngame por escrito las características del hombre verdaderamente culto. Me pregunto a veces, ¿soy verdaderamente culto o he sencillamente aprendido ciertos modales que dan esa impresión en una sociedad como la nuestra?* (Hoggart, 1991, p. 236). Esta reflexión muestra hasta qué punto la definición de cultura es peculiar y al mismo tiempo compleja. Sin embargo, si se considera la palabra *culto* en su antigua acepción, se descubre que sus raíces proceden de la palabra latina *cultus* que, a su vez, emana del verbo *colere*. Principalmente, se usaban estos términos para cultivo y cultivar (el terreno). Aunque estos términos se siguen aplicando en la actualidad a los mismos menesteres, no parece difícil abstraerse y aplicar un uso metafórico de estas palabras a lo que se conoce hoy por *cultura*. El terreno se cultiva con el propósito de conseguir fruto de él. De la misma manera, el individuo necesita cultivarse (o que le cultiven) para convertir ese trabajo en un fruto de incomparable valor: la cultura. Después de citar diferentes definiciones antropológicas para cultura, Marvin Harris (2007, p. 17) expone su propia postura y considera que la cultura es el modo *socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento*.

Sin embargo, es necesario reducir un término tan amplio y complejo como es la cultura para entender todos los matices y texturas que se esconden bajo él. Durante las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, Pierre Bourdieu desarrolló varias ideas, repetidas y reformuladas a lo largo de toda su obra que incluyen nociones destacadas como el *habitus*, los *campos*, el *poder simbólico* y el *capital cultural*. Para destacar más particularmente el último, en la actualidad, la noción de capital cultural se ve reducida al diploma o el nivel de estudios alcanzado por los individuos. Este hecho, en muchas ocasiones, es decisivo y discriminatorio en cuanto al papel que desempeña el título escolar en relación con las

posibilidades de acceso al empleo (Bouffartigue, Gadéa y Sophie Pochic, 2011, p. 34; Eckert, 2006, p. 109). Sin embargo, ligar el capital cultural al diploma conduce paradójicamente a minimizar su papel en la estructuración del espacio social y su división en clases. Los debates exclusivamente centrados en el nivel de adecuación entre niveles de formación y estructura de los empleos pasan por alto otros mecanismos por los cuales el capital cultural puede actuar como un recurso socialmente ventajoso. Escudriñar el poder *adjudicador* y simbólico del capital cultural supone abstraerse de una visión limitada para abordarlo en un sentido más amplio y más ajustado a la realidad, es decir, en su estado institucionalizado e incorporado (Bourdieu, 1979a, p. 3) que permite considerar sus múltiples componentes como pueden ser el escolar, el lingüístico, o incluso, a través del *habitus* que puede convertirse en un poderoso aliado durante una entrevista para acceder a un puesto de trabajo. En realidad, los diplomas llegan a tal punto de apetencia, que muchos/as, sin ningún reparo, *maquillan* sus currículos para presumir de lo que en realidad carecen. Este hecho es muy característico en los tiempos actuales, todo va muy rápido y, por ello, algunos/as recurren a prácticas fraudulentas. Nada que ver con la actitud de la *pequeña burguesía* que, a través del esfuerzo y la buena voluntad cultural, estudiando laboriosamente para, por fin, alcanzar ese *lugar al sol*, es decir, ocupar un lugar de privilegio y reconocimiento social, que solo se lograba con tesón y sacrificio, generalmente acompañado de grandes dosis de docilidad y servilismo (Bourdieu, 1998, p. 318).

5.1. INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS ESCOLAR Y SOCIOHISTÓRICO

Si una persona se traslada a un país del cual desconoce su cultura o su idioma, sus posibilidades de desenvolvimiento van a verse muy limitadas. A pesar de disponer de las mismas capacidades y talentos que la hacían plenamente autónoma y con cierto éxito social en su lugar de origen, la situación cambia drásticamente y su autonomía se convierte en dependencia y ahora necesita apoyos que la ayuden a descifrar las claves del nuevo contexto. Un cambio en el entorno provoca un cambio en su competencia o dependencia, aunque sus capacidades y limitaciones permanezcan invariables. Si en un centro se valoran especialmente los conocimientos en matemáticas, el grupo de competentes y no competentes podrá ser diferente si lo que más se valora son las aptitudes lingüísticas.

Esta reflexión evidencia el peso que tiene el contexto en relación con el desarrollo personal de los individuos, es decir, una persona en un entorno adverso verá mermadas sus posibilidades de éxito. A continuación, se examinan, tanto las circunstancias que rodearon la época escolar de los abuelos como la de sus hijos/as y las oportunidades que tuvieron para formarse y analizar la incidencia de los distintos contextos en las dos generaciones.

5.1.1. Mejoras educativas con pretensión de mayor igualdad de oportunidades

La época escolar de los abuelos se sitúa entre los años 50 y 60 del siglo pasado y la de sus hijos entre los 70 y 80. Para los abuelos, la pauperización que sufre España durante la postguerra, limita las aspiraciones de la prole de las familias menos favorecidas de acceder a una educación secundaria. Como se ha mencionado en el apartado *Rendimiento Académico*, en aquella época se implementa un sistema educativo de *doble vía*: el bachillerato para las elites y otra vía para las clases más desfavorecidas que consistía en un nivel de primaria dividido en dos etapas: la general de 6 a 10 años y una especial de 10 a 12 años (MECD/CIDE, 2004). De modo que, para estas familias, los abuelos podían aspirar a cuatro años de formación académica y, en el mejor de los casos, seis años. En la década de 1960-70 ocurre un bajo número de alfabetizados debido principalmente a las migraciones, rápida industrialización, el recurso de una mano de obra barata y de baja cualificación y un crecimiento urbano con escasas dotaciones escolares y culturales. Con la Ley 27/1964, de 29 de abril, se amplía el período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años –BOE núm. 107 de 4 de mayo de 1964–. En 1973 una Orden Ministerial de 5 de julio suprime las escuelas especiales para la alfabetización de adultos por valorar que se habían logrado satisfactoriamente los objetivos. Por fin, en los años 1970-1981, tiene lugar un mayor esfuerzo a favor de una mayor calidad en la escolarización que logrará la cuasi erradicación del analfabetismo. Tras varias leyes educativas, en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) amplió la escolaridad obligatoria a los 16 años (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990).

Estos esfuerzos no resultaron en vano, sino que consiguieron reducir eficazmente el analfabetismo. En efecto, el analfabetismo que había caracterizado a los españoles de 1900 –56,2% de los censados mayores de diez años– frente a la mayor parte de los europeos de su tiempo, con tasas sensiblemente más bajas (Cipolla, 1983, p. 157), fue decreciendo,

hasta situarse en el 3,89% de la población española de 1986 (2,33% de varones y 5,38% de mujeres, casi todos ellos mayores de 45 años (CIDE, 1991, pp. 235 y 236). En la actualidad, afortunadamente esas diferencias se reducen a unas cuantas décimas, es decir, según publica la UNESCO (2018a), España tiene una tasa de alfabetización del 98,25%, siendo del 98,84% para los hombres y 97,7% para las mujeres (datos para el año 2016).

Aun, con todas las mejoras que se fueron introduciendo, el problema de la financiación ha seguido persiguiendo todas las reformas dedicadas a ampliar las oportunidades de formación a toda la población española. En el año 1975, la tasa de gasto en educación en relación con el PIB (producto interior bruto) era de 1,4% en España, muy por debajo de lo que era habitual en otros países en la misma época como Dinamarca (6,7%), Bélgica (5,7%), Finlandia (5,03%), Portugal (3,06%), Grecia (1,46%) y Francia (4,41%) (UNESCO, 2018b). A pesar de este lastre, otro de los logros indiscutibles del siglo fue el acceso de la mujer a la educación media y superior. En 1901 había únicamente 44 alumnas inscritas en el Bachillerato de un total de 32.297 (Díaz de la Guardia, 1988, pp. 508 y 515), y sólo una figuraba en la enseñanza oficial superior. En el curso 1987-88 se matricularon 1.355.278 alumnos/as en los cursos de B.U.P. y C.O.U., de los que las mujeres eran mayoría (721.350 frente a 633.928 varones)⁵⁴. En ese mismo curso se registraron 969.508 estudiantes universitarios, de los cuales el número de mujeres (490.033) sobrepasaba también ligeramente al de los varones (479.475). (CIDE, 1991, pp. 29-31; INEbase, Anuario 1990).

⁵⁴ Los datos corresponden a la suma de matriculados/as de colegios públicos y privados.

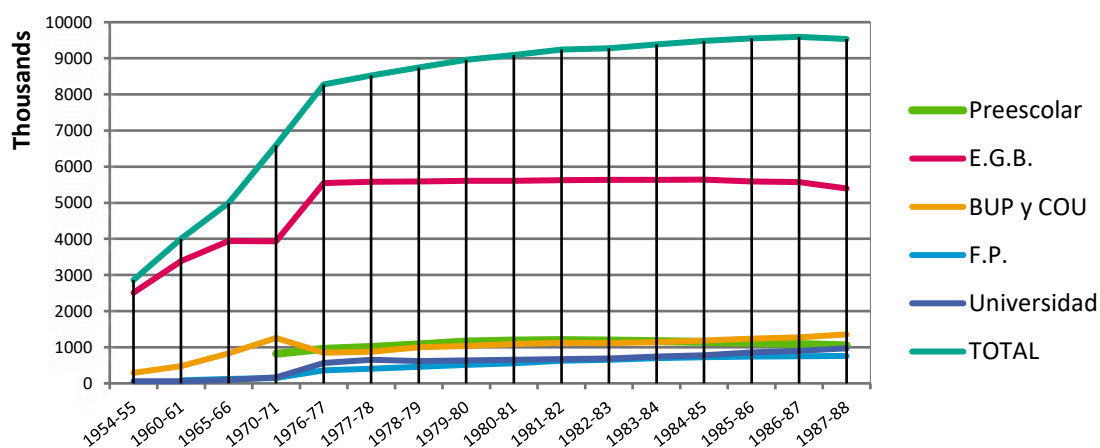
Tabla 3 Evolución del número de alumnos matriculados según nivel educativo: cursos 1954-55, 1960-61, 1965-66, 1970-71 y 1977-78 a 1987-88)

CURSO	Preescolar	E.G.B.	BUP y COU	F.P.	Universidad	TOTAL
1954-55		2.509.570	292.503 ²		58.666	2.860.739
1960-61		3.387.350	474.057 ³	84.016	62.105	4.007.528
1965-66		3.942.193	834.290 ³	125.080	92.983	4.994.546
1970-71	819.914	3.929.569	1.251.857 ³	151.760	168.612	6.591.712
1976-77	956.184	5.544.639	844.258	359.044	567.819	8.271.944
1977-78	1.008.796	5.579.662	877.519	407.817	649.525	8.523.319
1978-79	1.077.652	5.590.414	999.479	455.943	621.158	8.744.646
1979-80	1.159.854	5.606.850	1.037.788	515.119	639.288	8.959.899
1980-81	1.182.425	5.606.452	1.091.197	558.271	649.098	9.087.443
1981-82	1.197.897	5.629.874	1.119.095	628.368	669.848	9.245.082
1982-83	1.187.617	5.633.518	1.117.600	650.770	692.152	9.281.657
1983-84	1.171.062	5.633.009	1.142.308	695.480	744.115	9.385.974
1984-85	1.145.968	5.640.938	1.182.154	726.000	785.880	9.480.840
1985-86	1.127.348	5.594.285	1.238.874	738.340	854.189	9.553.036
1986-87	1.084.752	5.575.719	1.278.269	751.995	902.380	9.593.115
1987-88	1.054.241	5.398.095	1.355.278	759.796	969.508	9.536.918

Fuente: elaboración propia a partir del Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. Para el curso 1954-55: INEbase Anuario 1957. Para los cursos 1960-61 y 1965-66: INEbase Anuario 1967. Para el curso 1970-71: INEbase Anuario 1974. Para los cursos 1977-78 a 1987-88: Datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

²Bachillerato

³Bachiller (incluido preuniversitario).

Gráfico 23 Evolución del número de alumnos matriculados según nivel educativo: cursos 1954-55, 1960-61, 1965-66, 1970-71 y 1977-78 a 1987-88)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tabla 3.

Cabía esperar que estas mejoras llevaran a una mayor igualdad de oportunidades para aquellos/as que tuvieron como única opción la *vía* de una escolaridad que oscilaba entre cuatro y seis años de formación.

Los resultados de las mejoras educativas se concretaron en una auténtica explosión estudiantil a todos los niveles y especialmente en los estudios medios y superiores. A pesar de ello, el sistema educativo español está marcado por *profundas desigualdades* (FOESSA, 1978, p. 111). Las posibilidades de cursar la enseñanza secundaria y superior estaban al comenzar el siglo muy condicionadas por la categoría socioeconómica de las familias. Podría decirse que coexistían por entonces en España (como en Europa) dos sistemas educativos: uno, para las familias de clase media y alta, que solían enviar a sus hijos a los centros privados de Bachillerato para luego ingresar en la Universidad, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos, cuya educación se limitaba, en el mejor de los casos, al nivel primario impartido en las escuelas públicas, y al aprendizaje de un oficio profesional. Como ejemplo de la escasa movilidad dentro del sistema educativo, hay que destacar que en 1967 culminaron estudios universitarios sólo el 3% de los que habían iniciado la enseñanza primaria en 1951 (Ruíz de Azua y Martínez de Ezquerecocha, 2000, pp. 160 y 168). En este sentido, el *Libro blanco* (M.E.C., 1969, p. 25)⁵⁵ mencionaba que el sistema educativo español estaba *a mitad de camino* en relación con que *el acceso a los niveles más altos de la educación se realice en función de la aptitud para el estudio y no por las posibilidades económicas de las familias*. Más adelante (M.E.C., 1969, p. 26), este hecho queda claramente identificado al mencionar que los hijos de obreros manuales, en el caso de las ciudades, y de obreros agrícolas, en el ámbito rural, son los más desfavorecidos. Basándose en una encuesta de gastos de enseñanza de las economías familiares (INE, 1964), se indica que, apenas alcanzan un 0,2% el número de alumnos menos favorecidos que acceden a estudios universitarios frente al 8,7% entre los hijos de directores de empresas o el 8,3% entre los hijos de padres con profesiones liberales y asimiladas.

⁵⁵ La aparición del libro *La educación en España. Bases para una política educativa*, popularmente llamado *Libro blanco* por el color de su portada, supuso una innovación en el *modus operandi* de la elaboración de las leyes educativas en particular. Las referencias a esta publicación se indicarán con las siglas del Ministerio de Educación y Ciencia de la época (M.E.C., 1969) y sus respectivas páginas.

Ante esta situación, José Luis Villar Palasí, Ministro de Educación y artífice de la Ley General de Educación de 1970, se rodea de un equipo de profesionales con la meta de promover una igualdad de posibilidades que:

[...] consiste y tiende a concretarse en el conjunto de aquellas condiciones que consienten y favorecen en los seres humanos el desarrollo integral de la propia persona. El informe hace una serie de sugerencias de cara a no caer en determinismos ciegos de la herencia biológica. (M.E.C., 1969, p. 144).

Sin embargo, el verdadero escollo es la situación socioeconómica de las familias españolas, su nivel de vida y nivel de aspiración se encuentran estrechamente ligados y determinan en gran manera, el futuro de la formación de los españoles dependiendo de su poder adquisitivo. Los objetivos eran pretenciosos, el sistema educativo debía convertirse en el auténtico motor de cambio social y político para la sociedad. La Formación Profesional necesita mayor atención, de hecho,

Ciertas categorías sociales no sólo reciben menor cantidad de educación que otras, sino que, además, no reciben el mismo tipo de educación ya que existe actualmente una separación demasiado rígida entre la formación profesional y la enseñanza primaria y media (M.E.C., 1969, p. 230).

De modo que, las distintas generaciones de las familias del presente estudio han vivido épocas escolares bien distintas. Por una parte, están los abuelos que no experimentaron una época favorable en cuanto a la movilidad educativa. Por otra parte, los hijos se escolarizaron en un contexto de reforma educativa que promovía la igualdad de oportunidades y una trayectoria escolar que proponía una oferta académica de mayor duración y más amplia formación. Por tanto, a continuación, se da paso al análisis de los datos recogidos durante las entrevistas en cuanto a la movilidad educativa intergeneracional. Más adelante se *pondrá a prueba* las bondades enunciadas en la Reforma Educativa de 1970 y comprobar si realmente se han cumplido esas esperanzas o expectativas de cambio social.

5.1.2. Distintas generaciones con una aparente movilidad educativa

De los 42 abuelos y abuelas cuyo nivel académico se conoce, 16 (38%)⁵⁶ no tienen estudios; 18 (43%) tienen estudios primarios; 2 (5%), la secundaria; 2 (5%), el bachiller; 2

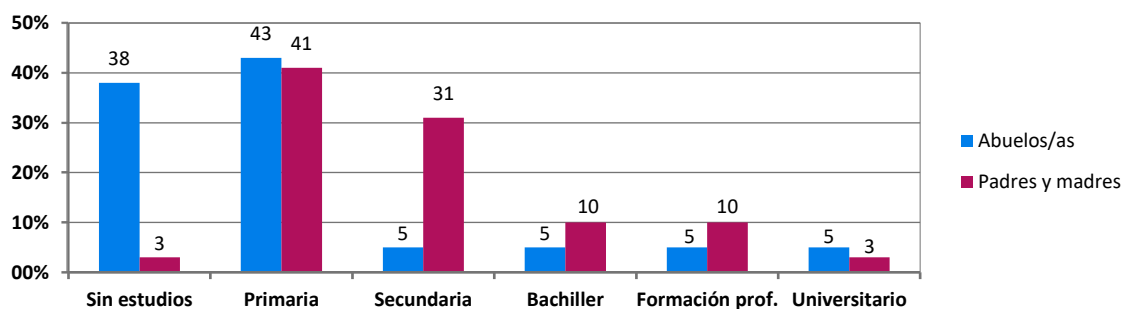
⁵⁶ Los porcentajes han sido redondeados.

(5%), la formación profesional y 2 (5%), estudios universitarios. De los ocho abuelos que alcanzaron el nivel educativo superior de secundaria, bachiller, formación profesional y universitario, siete lo consiguieron fuera de España y solo una abuela lo logro aquí (bachiller).

En cuanto a los hijos (los 29 progenitores del presente estudio), el nivel educativo es el siguiente: 1 (3%) no tiene estudios; 12 (41%) tienen estudios primarios; 9 (31%), la secundaria; 3 (10%), el bachiller; 3 (10%), la formación profesional y 1(3%), estudios universitarios.

Con relación a los nietos/as, solo 10 han concluido sus estudios y el nivel alcanzado es el siguiente: 2 (20%) tienen estudios primarios; 6 (60%), la secundaria; 1 (10%), la formación profesional y 1 (10%), estudios universitarios

Gráfico 24 Nivel educativo de padres y madres calculado en base a la magnitud de cada grupo.

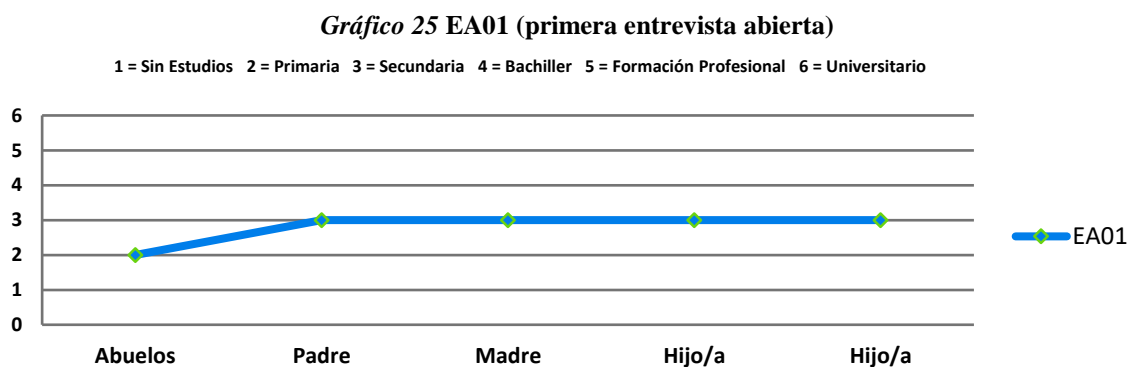


Fuente: elaboración propia.

El motivo de haber incluido las tasas (%) es, por un lado, al distinto tamaño de cada grupo y, por otro, para alcanzar un mayor acercamiento y comprensión de la realidad de los datos recogidos. Por ejemplo, dos, son los abuelos que alcanzaron el bachiller, lo que corresponde al 5% del conjunto. En cuanto a sus hijos, son tres, los que alcanzaron dicho nivel académico (10%). Por tanto, si en valores absolutos, 2 y 3, representan un aumento del 50%, este valor cambia considerablemente si estos mismos números son tomados con relación a su representatividad en relación con su grupo. Se puede concluir que la diferencia es mucho más significativa, alcanzando un 100% de aumento. Lo mismo ocurre con los demás datos. En cuanto al grupo de los nietos/as, los datos que se aportan carecen de interés, no solo por ser pequeño, sino, por no representar el total que, según el trabajo de campo,

asciende a 28 (incluyendo los que han terminado sus estudios (10) y los que todavía están estudiando). Como dato orientativo, en la actualidad, 5 están en educación infantil, 9 cursan la primaria; 1, la secundaria; 2, el bachiller y 1, la universidad. Por tanto, la ampliación de la escolaridad obligatoria, en un primer momento, a los 14 años (BOE núm. 107 de 4 de mayo de 1964), seguida de la nueva Ley General de Educación (1970) y más tarde, con otra ampliación de escolaridad obligatoria a los 16 años (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990), parece haber surgido efecto, *asegurando*, de alguna manera, y para estas familias en concreto, el nivel de secundaria. Sin embargo, a pesar del incremento en el nivel educativo, hasta que no se supere la Educación secundaria primera etapa (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose a fin de alcanzar el nivel *deseable* de Educación secundaria segunda etapa (postobligatoria), se estaría hablando del concepto de abandono temprano de la educación⁵⁷ (MECD, 2013, p. 29).

De manera más individualizada, a continuación, se presentan los gráficos (25-39) de cada familia y su propia movilidad educativa intergeneracional.



⁵⁷ Concepto que se ha venido utilizando desde la adopción del punto de referencia en 2003, refiriéndose al porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no siguen formándose académicamente después de haber concluido la Educación secundaria primera etapa (obligatoria).

Gráfico 26

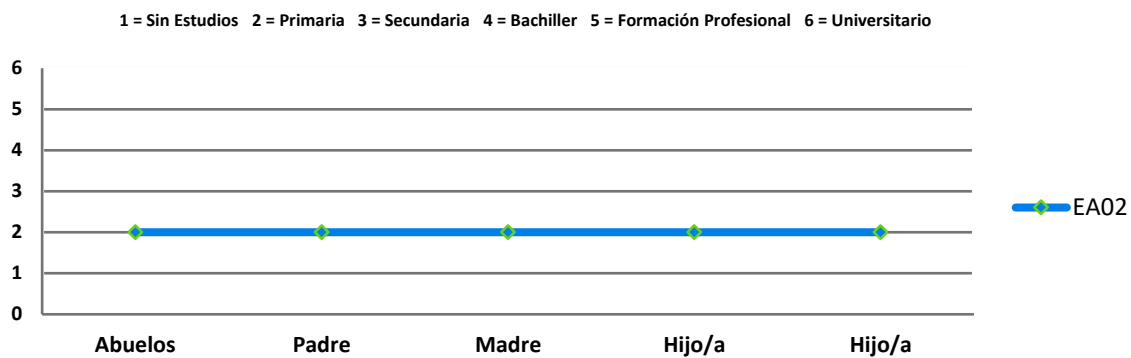


Gráfico 27

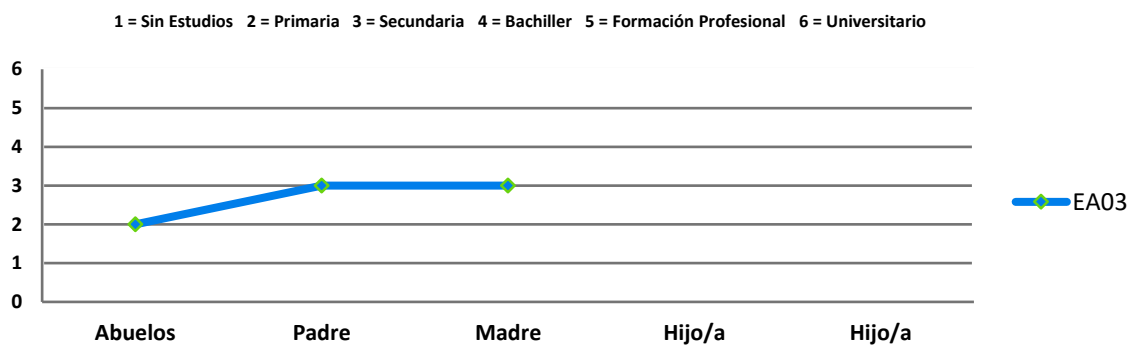


Gráfico 28

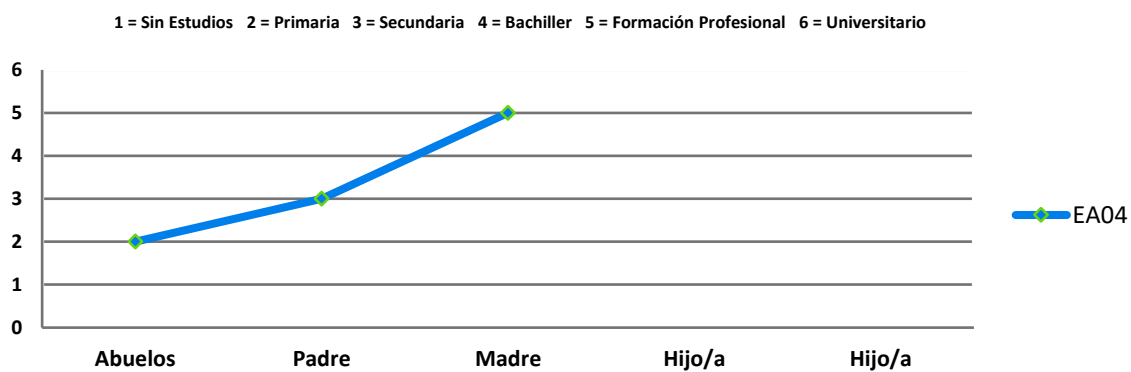


Gráfico 29

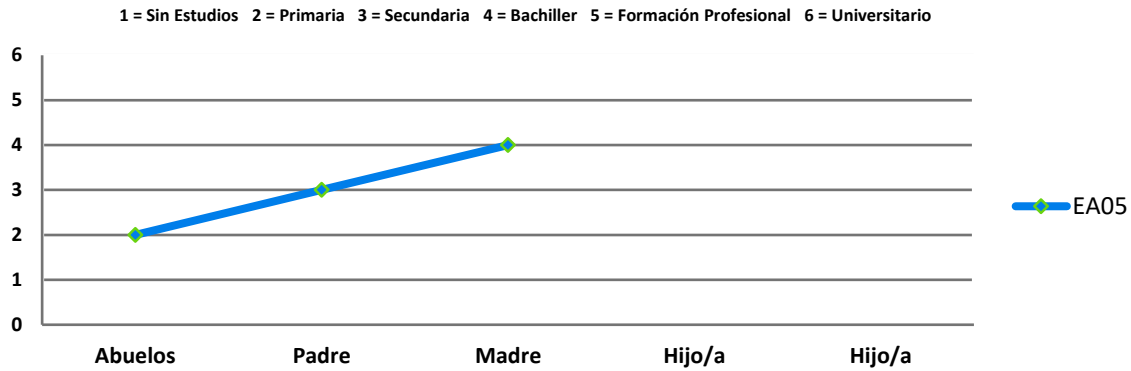


Gráfico 30

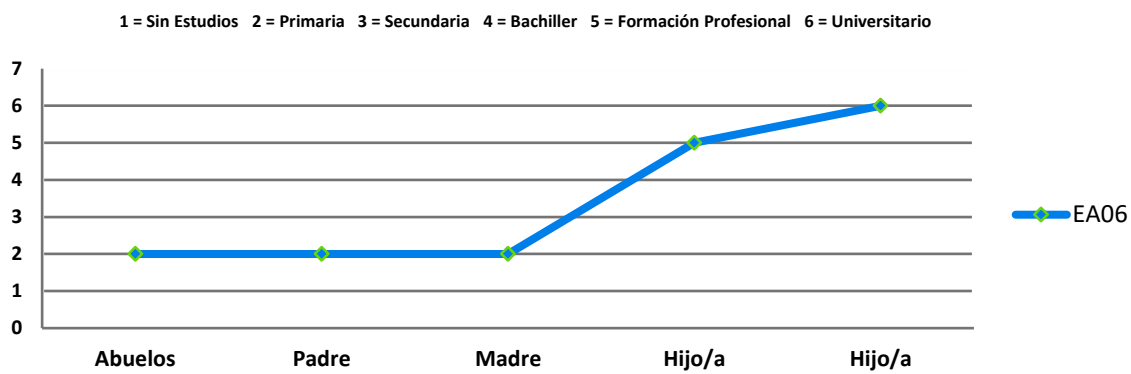


Gráfico 31

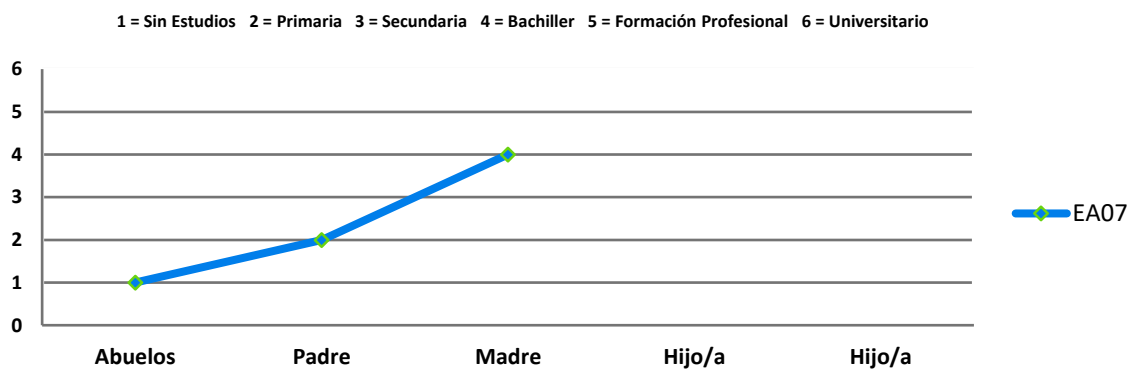


Gráfico 32

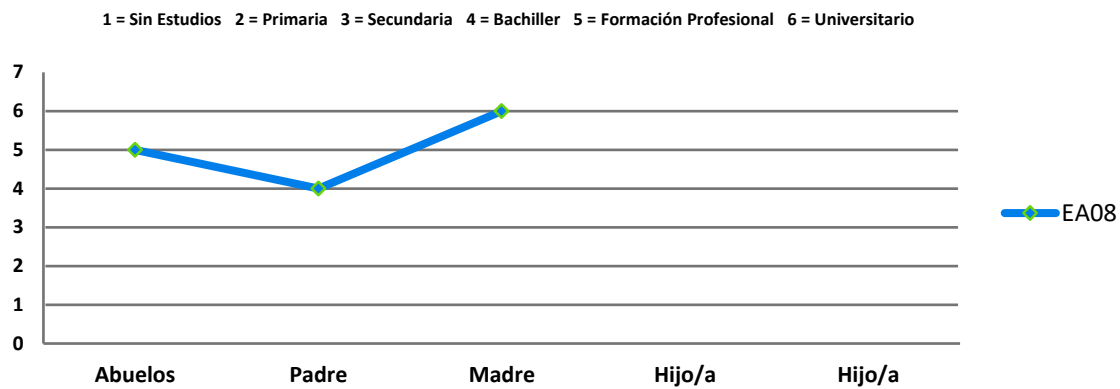


Gráfico 33

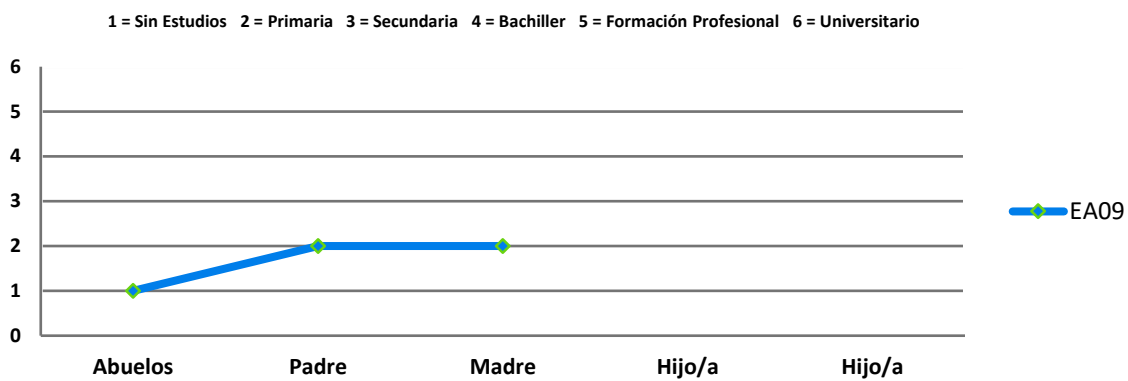


Gráfico 34

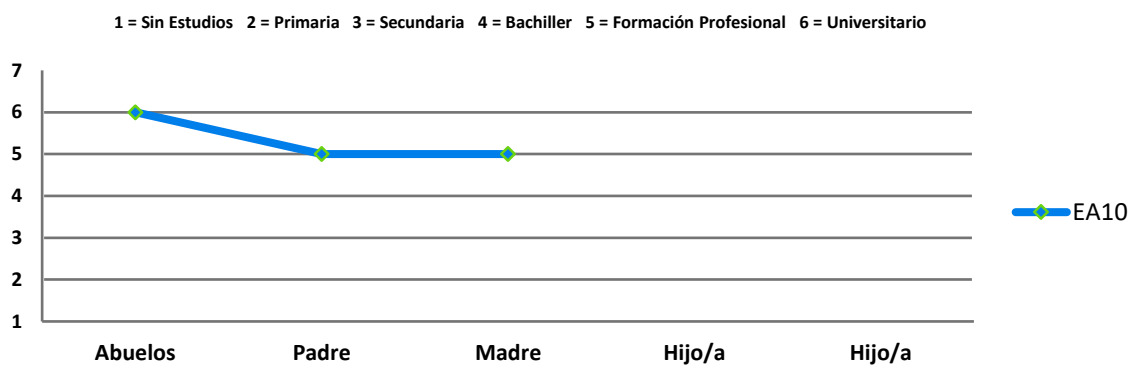


Gráfico 35

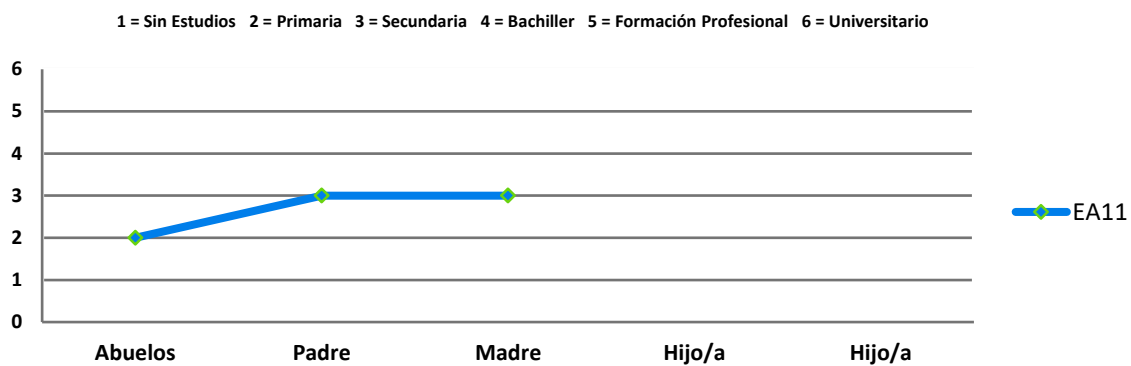


Gráfico 36

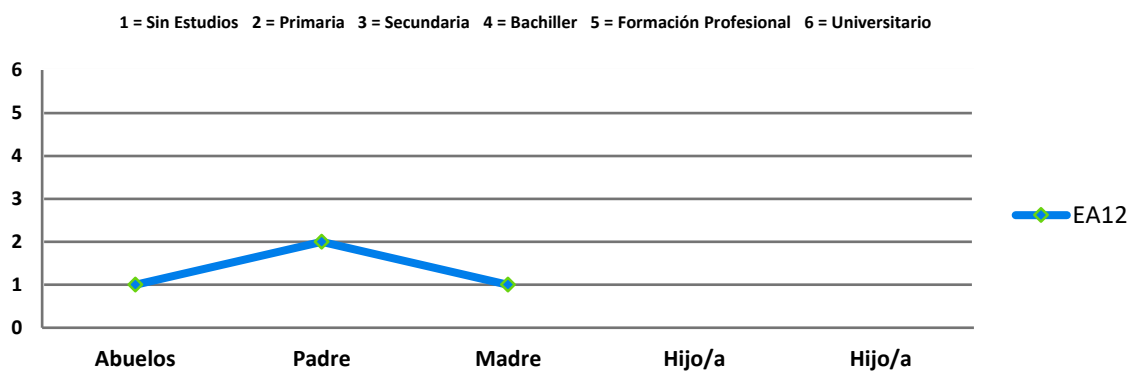


Gráfico 37

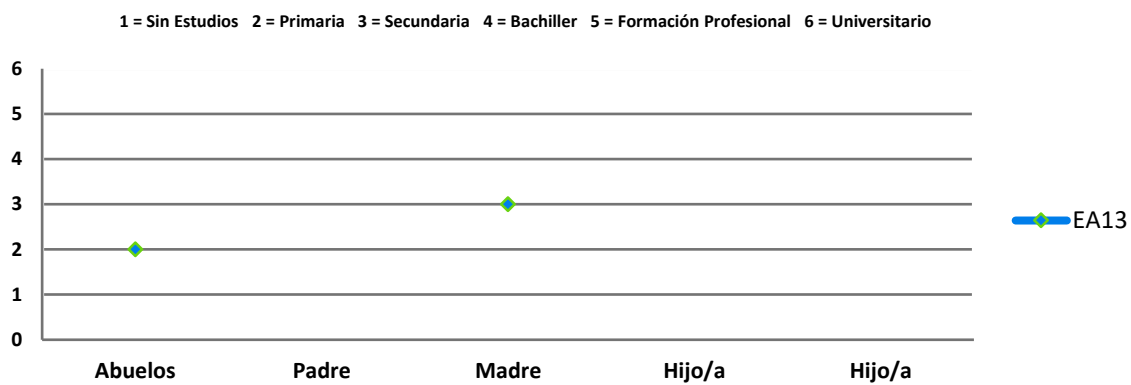


Gráfico 38

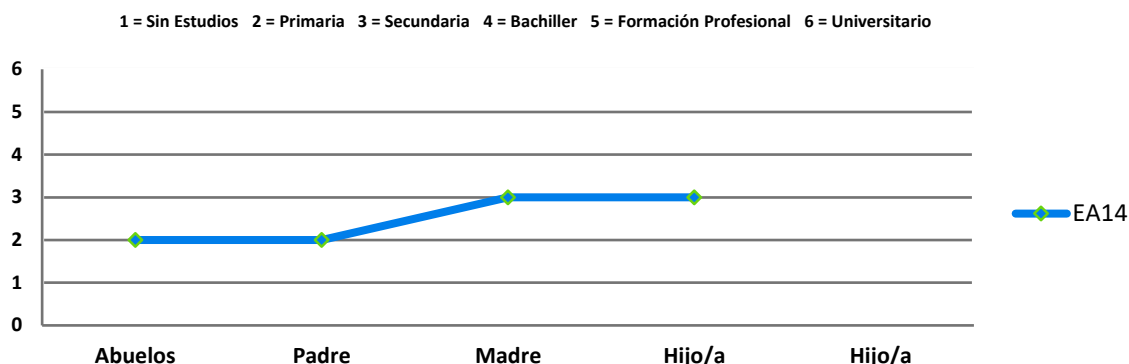
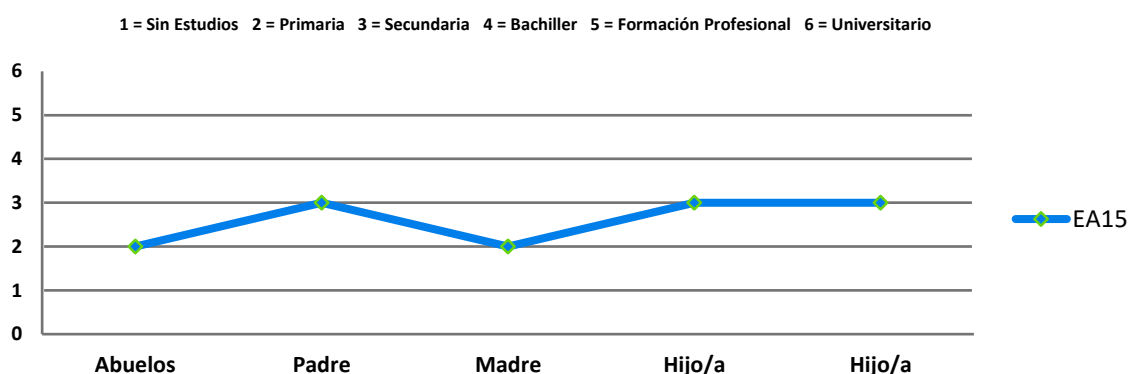


Gráfico 39



Fuente: los gráficos 25-39 son de elaboración propia.

5.2. ¿QUÉ LUGAR OCUPA LA FORMACIÓN PARA ESTAS FAMILIAS?

A pesar de la idea de algunos autores que presentan a la escuela como centro de reproducción de las desigualdades existentes (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 17), la educación sigue siendo para la mayoría de la población el principal vehículo de movilidad social, impactando de esta manera, en el futuro socioeconómico de las personas (Anabalón *et al.*, 2008, p. 13). Como se ha mencionado anteriormente⁵⁸, para los padres de la presente investigación, la idea de cursar estudios superiores parece atractiva por la posibilidad de

⁵⁸ Ver tema 3. Rendimiento académico de hijos/as.

ascenso social que la escuela ofrece con el consiguiente incremento de capital simbólico. Sin embargo, apartando el aspecto atractivo de cursar estudios superiores, la relación entre nivel educativo y participación en el mercado de trabajo es significativamente vinculante. El Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE, 2013, p. 26) indica que *la probabilidad de ser activo aumenta de modo sistemático con el nivel educativo de la persona*. Así, en particular, la secundaria obligatoria incrementa esa probabilidad en 14 puntos porcentuales respecto a tener tan solo estudios primarios. Los incrementos son aún mayores en el caso de la secundaria posobligatoria (hasta los 17 puntos), de los estudios superiores no universitarios (23 puntos), y especialmente para los estudios universitarios, situándose en los 27 puntos en el caso de los licenciados.

Para este estudio es de sumo interés conocer la visión de los progenitores sobre esta cuestión, es decir, en qué medida estas familias están conscientes de los beneficios que se derivan por el hecho de alcanzar mayores niveles educativos. Ya se ha visto que para sus hijos/as, esta opción es atractiva, pero ¿cuál es su parecer si se trata concretamente de ellos/as? Para ello, se les preguntó: ***¿Piensa que haber estudiado más tiempo le habría proporcionado mejores oportunidades laborales?***

Las respuestas revelan, por una parte, los distintos motivos que impidieron alcanzar mayores logros educativos y, por otra, su opinión en cuanto a la relación educación-mundo laboral.

Al caer embarazada, Luisa tuvo que trastocar todos sus planes y comenta:

Hombre, claro que sí, hombre, en aquella época sí, ya sabes, te enamoras, te echas novio, después caí embarazada, me tuve que casar a los dos años y pico de estar con él... A los veinte años me casé, y ahí ya..., con lo de los chiquillos ya no me... (EA01).

Para María, ocurre algo parecido, pero por motivos distintos:

Pues sí, la verdad es que sí, porque yo por ejemplo tuve también que dejar de..., de estudiar pronto, con 13 años, yo ya tenía a cargo a tres hermanos mayores que yo, además, y a mi padre, porque mi madre tenía que ir a trabajar, entonces, yo tuve que dejar de ir a la escuela para echar una mano en casa. (EA02).

En comentarios anteriores, Pedro no muestra una actitud hostil hacia la escuela,

todo lo contrario, es una persona que valora positivamente la función de la escuela, sin embargo, su experiencia escolar no fue para nada estimulante ni motivadora:

Por supuesto, con la experiencia que tengo ahora, después de pasar toda la juventud, el no haber estudiado y no haber hincado los codos. En aquella época ibas a la escuela y ¿qué pasaba?: El maestro se iba a tomar un café, cuando volvía, si eras rebelde, cogía un palo y te daba cuatro palos y estudiar, estudiar..., difícil. (EA03).

Al alcanzar lo que se había propuesto, Isabel no vio la necesidad de seguir estudiando:

En mi grado no. No, porque para jardín de infancia tienes la opción de acabar y montar tu propia guardería o no acabarlo y entrar en prácticas o en cualquier otro sitio para cuidar un niño, pero vamos, aunque la hubiese acabado, no hubiese mejorado con cursos. ¿Pero si se hubiera apuntado para magisterio, por ejemplo, para ser maestra? Eso era demasiado para mí, ya magisterio..., se me escapa, me gusta el entorno de niños, niños de guardería hasta los 5 o 6 años y eso que tengo uno de 9, pero bueno, 5 o 6 años, que son los que más, lo que más te puedes entretener. Luis (su esposo) añade: no, porque hoy en día quieren tu experiencia. Tener estudios..., pero si no tienes experiencia, no trabajas. (EA04).

Ana, Miriam y Lucía contestaron con un escueto *sí* (EA10, EA13 y EA14 respectivamente). Mari Carmen, por una clara inclinación hacia lo predeterminado, menciona que *sí y no..., depende del camino que encontremos en la vida, depende de las personas con las que nos cruzamos, depende del destino muchas veces* (EA05). Asunción muestra su clara confianza en la escuela cuando dice: *pienso que sí, la escuela puede ayudarnos* (EA06). Lo mismo ocurre con Miguel: *hoy en día, pienso que sí* (EA11). Para Fernando, su visión es distinta, no parece que, para él, el nivel educativo sea algo primordial, lo que cuenta es la coyuntura laboral, además, sin ningún tipo de ambages, comenta que *no, lo que pasa, que luego con la crisis, la empresa mía se va a “tomar por el c...”*. *Me iba muy bien la vida como fontanero y calefactor, pero después..., dejaron deudas* (EA09).

A parte de alguna excepción, todos/as parecen atribuir a la escuela un alto protagonismo en cuanto a proporcionar oportunidades de ascenso social. Sin embargo, las circunstancias son las que supeditan sus acciones y proyectos, es decir, retomando lo anteriormente citado y a modo de comparación con la literatura seleccionada, parece que

ese principio de la *elección de lo necesario*, de lo *práctico*, generado por unas necesidades económicas y sociales, aboca a estas personas a la autolimitación (Bourdieu, 1998, p. 386).

El caso de Esperanza es muy ilustrativo y, aunque indica que una buena formación es condición *sine qua non* para acceder al mundo laboral, comenta lo siguiente:

Creo que sí, hoy en día tienes que tener algo de preparación para no terminar como nosotros..., como yo, sin oficio, con la única dedicación a la familia, aunque también he disfrutado con los míos, pero no he tenido la oportunidad de hacer otra cosa..., o conocer otras cosas. (EA15).

El caso de Anabel es sintomático, tanto por sus antecedentes académicos, como por su situación familiar con cuatro hijas a su cargo y trabajando mayormente en la hostelería. En su día, a punto de terminar su formación como médico en su país de origen, llega a unas conclusiones que señalan una menoscabada esperanza en la escuela como herramienta que posibilita la inclusión y la movilidad social ascendente. Así lo expresa Anabel:

Puede que sí, se supone, así tendría que ser, pero en el momento que estamos ahora mismo, he visto que gente que tiene buenas profesiones y que la tienen terminada, pues, están haciendo... Tengo una amiga que es abogada y está haciendo de limpiadora porque no consigue trabajo, tengo otros que han tenido aquí sus títulos, pero se han tenido que marchar porque no conseguían trabajo, estaban en el paro, así que..., depende las circunstancias por las que está pasando el país (EA08).

Vain (2009, p. 329) llega incluso más lejos al mencionar que *se quebranta la promesa de la escuela pública que abre a los sectores marginados la posibilidad de insertarse en los estratos altos de la sociedad*. Este quebranto de la promesa viene justificado por Bourdieu (1970, p. 19), al atribuir a la escuela una función reproductora de las desigualdades entre clases dominantes y clases dominadas que, a través de una enseñanza que ejerce una *violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural*. Lareau y Weiniger (2003, pp. 567 y 586) no apoyan de manera tan explícita la función reproductora de la escuela, atribuyendo al capital cultural la capacidad de definir lo socialmente reconocido y mantener una óptima interacción entre las familias y la escuela, garantizando de algún modo, el éxito de su proge. Sin embargo, esta exposición no parece más que confirmar lo señalado por Bourdieu, es decir, solo los individuos con un capital cultural lo suficientemente versátil o adaptado a los requisitos

culturales de la escuela, tendrán éxito. Este desencanto o asunción de la realidad educativa queda manifiesto en la opinión de Fernández Enguita (2016, p. 246), al señalar una tarea que le viene grande a la escuela y que *solo puede asumir al precio de decepcionar a la sociedad y al grueso de quienes confían en ella, especialmente a los más vulnerables: la justicia social, justo lo que se promete tras lemas grandilocuentes como “meritocracia” o “igualdad de oportunidades”*.

Las respuestas recogidas durante las entrevistas indican que, salvo alguna excepción, la mayoría confía en la escuela. No obstante, no hay que olvidar que lo que caracteriza a estas familias es la *elección de lo necesario* que, en muchas ocasiones, se traduce por un temprano abandono educativo. Otro factor que trasluce en las distintas respuestas es que, si bien están de acuerdo en que una buena formación responde a los nuevos escenarios de un *líquido* mundo laboral, esa formación que va más allá de la educación obligatoria, no parece, en la actualidad, asegurar mejores empleos y/o mayores ingresos. Esta apreciación viene, de algún modo, a confirmar hasta qué punto el origen social sigue siendo un factor relevante en el proceso de selección que se realiza en la escuela. Un estudio de Marqués Perales y Gil-Hernández (2015, p. 48) señala que *los alumnos que obtuvieron una nota media de aprobado o notable, los hijos de padres con educación superior cuentan con una ventaja de en torno al 10% con respecto a los hijos de padres sin educación o educación primaria*. Breen y Goldthorpe (2001, p. 82) indican igualmente que los hijos de origen social menos aventajado, se ven en la necesidad de mostrar más mérito que los hijos de origen más favorecido a la hora de acceder a las mismas posiciones de clase. Otro estudio que va en la misma dirección revela que, a igual nivel educativo, persiste la influencia del origen social sobre las posibilidades de insertarse laboralmente (Pablo Ernesto Pérez, 2011, p. 149).

A través de los relatos, queda claro que las personas entrevistadas atribuyen a la escuela un papel positivo en cuanto a mejorar sus oportunidades de éxito –si por éxito, se entiende tener un trabajo digno con una remuneración decente–. Sin embargo, las circunstancias son las que dirigen sus vidas en una u otra dirección, apartándoles de una trayectoria educativa más prolongada. Por ello, lo recogido durante las entrevistas muestra, de alguna manera, que estas familias –de manera consciente o inconsciente– han interiorizado un sentimiento que refleja la asunción de su lugar en la sociedad, con sus

ventajas y desventajas, con sus alegrías y lamentos, con sus esperanzas de mejora social alimentadas con los señuelos de la igualdad de oportunidades que no tienen visos de cumplirse, para finalmente llegar a la conclusión, expuesta hace ya muchas décadas por George Orwell (1945) en su destacada novela *Rebelión en la granja (Animal farm)*: todos somos iguales, pero algunos son más iguales que otros.

5.2.1. Formación y aprendizaje a lo largo de la vida

La mejora e incremento de la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida es una preocupación compartida en España por todas las Administraciones con responsabilidad en esta materia. Una sociedad que posibilita la formación continuada de toda la ciudadanía, independientemente de su nivel de partida, condición o edad, que contempla la formación como un bien, como una inversión de futuro, es una sociedad que potencia el desarrollo sostenible, el crecimiento económico y la cohesión social. Potenciar la formación de calidad y fomentar la adquisición del máximo nivel de cualificación de los ciudadanos es la mejor garantía de crecimiento económico (MECD, 2013, p.79). El aprendizaje a lo largo de toda la vida⁵⁹ no es un concepto nuevo. La idea de aprender durante toda la vida ha estado presente en el concepto de la educación y ha formado parte de los sistemas y políticas de educación durante siglos. Por ejemplo, y sin ser demasiado exhaustivo, durante la Revolución Industrial del siglo XIX, las nuevas formas de producción y mecanización hicieron indispensable la formación sobre el uso de las nuevas tecnologías para que los trabajadores fueran capaces de aprender de forma continua y estuvieran dispuestos a hacerlo (Vargas, 2017, p. 2). Más recientemente, desde los años 1990, la *Revolución tecnológica*

⁵⁹ En cuanto a los conceptos de educación y aprendizaje existe un debate sobre la idoneidad de su uso. Biesta (2012, p. 7) señala ciertos cambios discursivos en cuanto al uso de *enseñanza* y *aprendizaje* en lugar de *educación* y explica los peligros de confundir educación y aprendizaje. Para este autor, *aprender* es un proceso *individualista e individualizador* y, como tal, soca la naturaleza relacional de la práctica educativa, y *aprendizaje* es un término neutro que no denota ni su contenido ni su propósito. A falta de contenido, propósito y *relacionalidad* (Biesta, 2015, p. 76), el aprendizaje en sí mismo parece ser un concepto más bien vacío, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, según este planteamiento, un objetivo normativo superfluo. Sin embargo, esta tesis no pretende abrir un debate terminológico, más bien, aclarar por qué se ha optado por el uso del concepto *aprendizaje a lo largo de la vida*. La UNESCO, desde su fundación, ha defendido una visión humanista y utópica de la educación (Elfert, 2015, p. 91). Conceptos como *educación permanente*, *educación para todos*, *educación a lo largo de toda la vida*, *educación de adultos*, se centran más en un contexto de lucha contra la ignorancia y el analfabetismo, con pretensiones de ser más completa y continua. A través de sucesivas conferencias, se fue ajustando la visión inicial, dejando paso a una educación que no debía agotarse en las campañas de alfabetización. En cuanto a la Unión europea, la formación va dirigida hacia el trabajo y la empleabilidad. Se otorga mayor prioridad a las transformaciones del mercado de trabajo como referente de la formación (Sabán Vera, 2010, p. 215). Por tanto, el aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia hacia la empleabilidad encaja más específicamente en el marco de esta investigación.

transforma la difusión de nuevos medios de tratamiento de la información y la comunicación. Las tecnologías de la información y la comunicación deben utilizarse con eficacia. La capacidad para aprovechar plenamente el valor de las nuevas tecnologías se logra al cabo de un proceso de aprendizaje colectivo que puede verse obstaculizado si no se hacen las inversiones que exige la adquisición de competencias para los directivos y el personal de las empresas, y los ajustes organizativos (OIT, 2006, pp. 4 y 9). En el campo educativo, la comunidad docente debe hacer un esfuerzo especial para adaptarse a la nueva situación introducida por las nuevas tecnologías.

Los individuos viven en un mundo *líquido* que se caracteriza por la *transitoriedad* (Bauman, 2013, p. 27). Esta circunstancia invita a los constantes cambios y al replanteamiento de muchas prácticas que, durante largo tiempo permanecieron estables. Este es el caso de Marc Prensky (2001, p. 1), conocido divulgador por la introducción de términos como *nativos/inmigrantes digitales*. El autor señala un cambio en el estilo educativo de los estudiantes de hoy en día (*nativos digitales*), llegando a la conclusión que el vigente sistema educativo no fue diseñado para enseñar al actual alumnado. De hecho, Prensky (2001, p. 6), llega a etiquetar de *perezosos e ineficaces* a aquellos profesores que no cambian sus prácticas docentes. Sin embargo, Bennett, Maton y Kervin (2008, pp. 782-784) realizaron una revisión crítica del debate sobre los *nativos digitales* que resulta muy útil para contrastar las distintas tendencias sobre esta cuestión.

Todos estos cambios no solo afectan los distintos debates que se llevan a cabo sobre la educación de los más jóvenes. Esta *liquidez* implica nuevos aprendizajes para competir de manera más eficaz en un mundo caracterizado por la *supervivencia* laboral. En este sentido, Barros (2012, pp. 125 y 126) sugiere una nueva misión para el aprendizaje a lo largo de toda la vida: *constituye una herramienta de gestión de la fuerza laboral, un medio de prevenir ciertas formas de conflicto social y un instrumento para la adaptabilidad*. Según Tikly y Barrett (2013, p. 13), las oportunidades educativas a lo largo de la vida abarcarían tanto el reconocimiento y la atención de las demandas, necesidades, deseos y aspiraciones de quienes han sido marginados de la educación como *el derecho de los individuos y grupos a expresar sus ideas en debates sobre la justicia e injusticia social, y a participar activamente en la toma de decisiones*. Power y Taylor (2013, p. 468) asocian la carencia de acceso a ciertas formas de educación con la preferencia de ciertos grupos sobre otros. Esto

lleva, según los autores, a señalar *diversas maneras sutiles en que el contenido de la educación refleja ciertos valores y silencios dominantes o malinterpreta los valores de grupos culturalmente marginados*. Esa *malinterpretación* es una de las razones por la cual existe, tanto en España como en las Administraciones competentes, la preocupación por ofrecer, no solo una formación de calidad a los jóvenes en edad escolar, sino también, nuevas oportunidades formativas a aquellas personas que, por un motivo u otro, dejaron el sistema educativo sin adquirir el nivel de formación acorde a su potencial y necesidad (MECD, 2013, p. 80). Esta preocupación es compartida por el resto de países de la Unión europea, por ser conscientes del problema que los ciudadanos con mayor riesgo de desempleo son los que tienen menor nivel de cualificación. Hay que señalar que la tasa de abandono temprano de la educación ha disminuido 10 puntos porcentuales durante el tiempo de la crisis económica, pasando de valores cercanos al 30% a un 20% (2015), solo ocho años después. Esta tasa es de un 15% entre las mujeres y de un 25% entre los hombres (INJUVE, 2016, p. 558). Todo indica que existe una estrecha relación entre la bajada del abandono educativo temprano y el incremento que la tasa de paro registró –según la encuesta de población activa– entre 2007 (8,57%) y 2015 (20,90%), un aumento de 12,33 puntos porcentuales. Este incremento de la educación/formación ha servido a muchos/as para aprovechar las nuevas oportunidades derivadas de los nuevos escenarios laborales vinculados a *la economía del conocimiento* y *contribuir a los empeños en favor de la productividad y la innovación* (Rizvi, 2017, p. 8).

¿Hasta qué punto estas familias se valen de la formación continua o a lo largo de la vida para mejorar su situación laboral? Lo observado hasta ahora indica que confían en la labor de la escuela como herramienta de ascenso social. Sin embargo, los hechos confirman que los acontecimientos y la coyuntura económica no les han dejado otra opción que abandonar sus estudios y dedicarse, unos/as a sus familias y otros/as a buscar un empleo que les provea los recursos económicos necesarios para el sostén de sus familias. Por tanto, después de haber abandonado la vía académica y haber *transitado* durante cierto tiempo por el mundo laboral, se pretende conocer la postura de las personas entrevistadas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, se les formuló la siguiente pregunta: ***¿Le parece que seguir formándose puede mejorar sus expectativas laborales?***

Luisa destaca la idea de la exigencia: *Hombre, claro que sí, claro que sí... ¿Qué haces con la ESO?, porque te lo exigen* (EA01). Con similar actitud, María contesta: *Sí sí,*

por supuestísimo, claro que sí (EA02). Anabel y Mari Carmen expresan su conformidad con un solitario *sí* (EA08 y EA05 respect.).

En cuanto a Isabel, demuestra estar muy concienciada de la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias:

Yo me sigo formando cada día, yo sigo haciendo cursos de reciclaje, los del INEM⁶⁰, los de la Cruz roja, para cualquier curso que a mí me interese o que vea que tiene una salida para trabajar..., sí, me apunto. En una postura diametralmente opuesta, Luis (esposo) añade, con aire sorprendido: *¿ahora mismo, a mi edad? No. Ahora mismo, a mi edad sería perder el tiempo, porque ya me han dicho que soy viejo para trabajar, entonces...* (EA04).

Con similar sorpresa, contestan dos padres. Por un lado, Fernando contesta con esa crudeza verbal que le caracteriza: *¿Ahora, con 45 años? ya no te forma ni Dios* (EA09). Por otro lado, Ángel, con una actitud similar, dice: *¿Ahora? A mí, ya no..., tengo que tener el cerebro en un sitio, a mí, ya no. Para los chavales jóvenes sí, pueden hacer muchísimas cosas* (EA12). Ana es más positiva y comenta que *sí, de hecho, lo sigo haciendo* (EA10). Miguel, también es favorable en cuanto a seguir formándose, sin embargo, destaca un inconveniente. Así lo expresa: *sí sí, es verdad, yo he tenido oportunidades de hacer formación, pero hasta hoy en día nada, no me salió nada de trabajo de los cursos que he hecho* (EA11). Lucía subraya que, *si se saben aprovechar, sí* (las oportunidades de formarse) (EA14). Esperanza, algo escéptica, contesta que *bueno..., creo que sí, pero no sé, seguramente que sí* (EA15).

Por fin, Juan destaca el lado práctico de los cursos, y muy complacido comenta:

No, lo que pasa que en esos cursos aprendí muchas cosas, que me ayuda en mi casa, que me ayuda, yo, como fontanería..., que me ayuda a cambiar un grifo, si..., que antes no lo sabía, como cambiar un grifo..., si hay algún problema en el baño, lo arreglo yo mismo..., de ese tema, pero decir que he trabajado, no, no, yo no he trabajado para... (EA07).

Isabel y Luisa –que han cursado estudios de Formación profesional y primaria respectivamente– muestran un alto interés en los cursos. La primera, por ser consciente de

⁶⁰ El INEM, el Instituto Nacional de Empleo, ha sido reemplazado por el actual Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).

la necesidad de reciclarse y la segunda, por la exigencia de una mínima formación para acceder a diferentes puestos de trabajos. He aquí otro ejemplo de la diversidad dentro del mismo grupo, es decir, la diferencia de nivel económico no impide tener el mismo interés por mejorar su formación, y así, aumentar sus posibilidades de inserción laboral. Otros, sin embargo, se sorprenden que tengan que seguir formándose, afirmando que *para mí ya no*, y ni siquiera se plantean esta vía para hacer frente a su desventaja social y superarla. Pero, para seguir profundizando sobre la opinión de estas familias sobre la enseñanza a lo largo de la vida, se les hizo otra pregunta: ***¿Ha/n participado en algún curso para mejorar sus competencias?***

Por su parte, Luisa demuestra una encomiable predisposición en cuanto a los cursos que ha hecho y los que piensa llevar a cabo, así lo comenta:

Hice un curso de sanitaria y después hice otro de..., cómo se llama..., de esto de ordenador, lo hice el año pasado y ahora estoy haciendo matemáticas y después en agosto, eh..., y después empecé lenguaje, o sea, nivel 2 de la ESO y en noviembre voy a empezar lo de..., para viveros, lo de plantas (EA01).

Sin embargo, el resto de respuestas son menos entusiastas. En cuanto a María, Asunción, Ángel y Esperanza, nunca han hecho un curso de formación (EA02, EA06, EA12 y EA15 respect.). Los demás, sí han participado en diferentes cursos, pero sus respuestas reflejan una visión negativa en cuanto a su utilidad. Por ejemplo, Mari Carmen comenta que *sí, he hecho algunos cursos, pero de momento no me han servido* (EA05). Fernando, de manera más directa, dice que ha hecho *algún cursillo, pero no valen para nada* (EA09). En cuanto a la utilidad de estos cursos, solo destaca la opinión de Anabel que comenta que ha participado *en varios, pero el que me ha valido es el de auxiliar de enfermería* (EA08).

Solo las respuestas de Luisa y Anabel aportan una visión positiva de la formación continua. Para ellas, estos aprendizajes son algo más que útiles, son de alguna manera un incentivo, la capacidad de influir, o al menos, intentar modificar y transformar su propia realidad, es decir, aprovechar cada oportunidad para salir de una situación poco favorable y ejercer un mayor nivel de control sobre sus vidas. Los demás no parecen ver estos aprendizajes como una ventaja que les permita, aunque sea leve, mejorar su actual situación. Está claro que, cuando un individuo no percibe que un esfuerzo suplementario contraiga

beneficio alguno, sus expectativas de mejora se desvanecen, y con ello, toda ilusión o esperanza de mejorar sus circunstancias.

Con relación a este *abatimiento*, Conradie y Robeyns (2013, pp. 559 y 560) analizaron el papel que podrían desempeñar *la expresión y el análisis de las aspiraciones para su posible cumplimiento*. Descubrieron que una profunda y sincera reflexión sobre las aspiraciones de un grupo con dificultades podía encaminar a estos individuos a la *aparición de nuevas aspiraciones o al descubrimiento de aspiraciones latentes*, es decir, las aspiraciones que se consideran *fuera del alcance*, pero que, en realidad son accesibles. Esta falta de eficiencia o de aprovechamiento del aprendizaje a lo largo de la vida, se trasluce en lo señalado por Vargas (2017, p. 12) con relación a la formación continua. Este autor indica que para que estos aprendizajes *promuevan realmente la justicia social a través de políticas de redistribución*, es necesario que estas estrategias consigan la transformación de las condiciones de los grupos menos favorecidos, es decir, a través de unos enfoques pedagógicos centrados en *una conceptualización alternativa del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la capacidad de influir, modificar y transformar la realidad* de los menos favorecidos.

Este hecho lleva a este estudio a examinar un aspecto troncal de la investigación: la (in)movilidad socioeducativa en hogares en riesgo de exclusión social. Por una parte, se ha analizado la movilidad educativa que han experimentado estas familias, destacando el aumento de nivel académico entre la generación de los abuelos y los hijos. Por tanto, se trata ahora de conocer las repercusiones de esta mejora de capital cultural institucionalizado sobre sus expectativas profesionales. En las sociedades fundadas en el principio de la igualdad de derechos y oportunidades, la posición social de los individuos no debería estar *asignada* por su origen socioeconómico y cultural. Por tanto, es necesario conocer si se cumple con la oportunidad de ofrecer a todos/as las mismas oportunidades sin que el origen social sea el protagonista del futuro de los individuos.

6. MOVILIDAD INTERGENERACIONAL

Si alguien nace en una familia pobre, ¿cuáles son sus oportunidades de ascenso social? La posibilidad para un individuo de ascender en la escala de los ingresos en relación con sus progenitores, abre la puerta contra la lucha de la pobreza, la reducción de las desigualdades e incluso, el crecimiento económico. Sin embargo, parece que, en la actualidad, se está viviendo un periodo de estancamiento en lo que se refiere a movilidad social. Parece que para muchos/as, las perspectivas de mejora social siguen dependiendo más de la posición social de sus ascendientes que de su propio potencial. No obstante, la juventud es la etapa en la que las personas se preparan para asumir las responsabilidades de la vida adulta, cuando se definen proyectos vitales y se establecen prioridades y objetivos de futuro. Esto implica, que estos/as jóvenes dispongan de mayores oportunidades laborales que les permitan, no solo desarrollarse personalmente, sino, integrarse plenamente en la sociedad (Moreno Mínguez, López Peláez, Segado Sánchez-Cabezudo, 2012, p. 8). Estos procesos que, durante mucho tiempo, han guiado la vida de muchos/as jóvenes han dejado de funcionar en un entorno caracterizado por la falta de seguridad vital y en el que las condiciones de vida de bastantes jóvenes se han deteriorado en forma de desempleo, *sobrecualificación* o precariedad.

Para el caso español, y según Marqué Perales y Herrera Usagre (2010, p. 62), y más concretamente, para las cohortes nacidas entre 1935 y 1979, no se observa aumento o disminución significativos en cuanto a fluidez social durante esa época. No obstante, la crisis económica y laboral ha generado mayor inestabilidad y precariedad para los individuos con menor capital cultural (escolar), frustrando así para muchos, la posibilidad de ascenso social intergeneracional (Ramos y Benedicto, 2016, p. 316).

6.1. PROCESOS DE INTEGRACIÓN AL MUNDO LABORAL

Con relación a los ciclos formativos, se observa que ya no forman parte de una etapa previa a la incorporación al mercado laboral, más bien, forman parte de un proceso

continuado donde aparecen abandonos y regresos. Las trayectorias laborales con su fuerte dependencia del vaivén de la coyuntura económica presentan altos niveles de fluctuación y discontinuidad. Además de estas consideraciones, en España, el paso del sistema educativo al mercado laboral es muy prolongado y, por tanto, condiciona la independencia económica y emancipación de los individuos. La rigidez del sistema educativo español dificulta y alarga la transición del ámbito formativo al laboral de los jóvenes (Eurostat, 2009, pp. 103 y ss.).

Siguiendo con el caso español, la situación económica y laboral de los jóvenes son elementos determinantes en este proceso de transición a la vida adulta. Se vincula también la precariedad económica y laboral que experimentan los jóvenes en su periplo hacia la consecución de la autonomía y emancipación con las consecuencias que han tenido *las políticas desarrolladas por el Estado del bienestar, y la importancia de la familia no sólo como agente proveedor de recursos a los jóvenes sino como espacio de socialización en una cultura “familiarista” de la dependencia*. (Moreno Mínguez, 2008, p. 17). Para conocer mejor la realidad de la transición a la vida adulta dentro del contexto español, es necesario analizar los nexos existentes, como si fueran vasos comunicantes, entre la formación educativa y el mercado laboral.

6.1.1. De los libros al ladrillo: un viaje de ida y vuelta

Un libro y un ladrillo, tan distantes, y al mismo tiempo, tan parecidos, tienen, en este caso, una relación parecida a lo que ocurre con los vasos comunicantes. Esta metáfora pretende destacar lo que ha ocurrido durante las dos últimas décadas con relación a los cambios económicos y laborales y su incidencia en el abandono temprano educativo. Por un lado, parece que los libros son dignos representantes de lo que significa cultura y educación. Por otro lado, el ladrillo, símbolo del sector de la construcción, pasaría con el tiempo a identificarse con la actual crisis económica. Aunque es cierto que la crisis económica va mucho más allá del *pinchazo* de la *burbuja inmobiliaria*, parece que el peso de este sector es un claro protagonista de lo que ocurrió a partir del año 2007. Según el Consejo Económico y Social (2016, p. 20, CES en adelante), durante el periodo 2007-2014, España perdió una media del 2,5% del empleo cada año. Pues bien, durante este periodo el 58% del empleo destruido tuvo lugar en la construcción. Desde 2007 se han perdido en torno a 1,4 millones de empleos en este sector, incluyendo los correspondientes a la industria auxiliar, así como

unas 250.000 empresas, más del 30% de las que había en ese año (CES, 2016, p. 18). Inicialmente, el aumento en el número de hogares vino motivado por el avance del empleo, los flujos migratorios y los cambios en las estructuras familiares. El descenso en el desempleo y, tras la entrada en el euro, los menores tipos de interés mejoraron sustancialmente el grado de accesibilidad de los hogares españoles a una vivienda en propiedad. Además, las entidades financieras, sometidas a una elevada competencia en la captación de activos, ofrecieron considerables facilidades para acceder a los créditos hipotecarios. Este mismo Consejo Económico menciona que entre 1998 y 2007, este sector, principalmente impulsado por el segmento de la edificación residencial, se convirtió en la locomotora de la actividad productiva en España, con un crecimiento medio anual de cerca del 6%. La fortaleza de la demanda de vivienda y algunas características propias de este mercado propiciaron que se llegara a combinar el aumento en el parque de viviendas español con una fuerte escalada en sus precios (CES, 2016, p. 17).

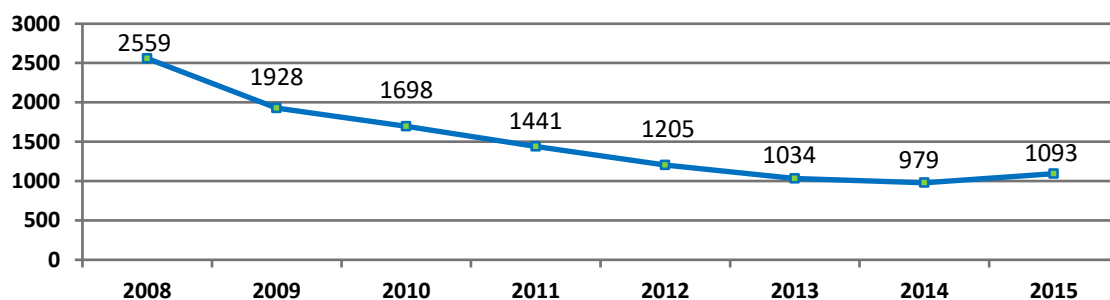
Esta coyuntura económica y laboral genera unos efectos, en cierto modo positivos, en el ámbito educativo. Los jóvenes que en 2015 tenían entre 25 a 29 años se formaron mucho menos que los que tenían en ese momento entre 16 a 19 años, porque a los más mayores, la crisis les alcanzó cuando tenían entre 18 a 21 años, una edad a la que ya habían finalizado la educación obligatoria y tenían expectativas formativas consolidadas (INJUVE, 2016, p. 75). En cambio, la crisis ha tenido un efecto positivo sobre la formación de los más jóvenes, porque ha reducido de forma importante la tasa de abandono temprano de los estudios, es decir, la proporción de jóvenes que dejan de formarse no habiendo realizado ninguna formación profesional de grado medio o superior ni la secundaria obligatoria o postobligatoria. Por tanto, el colectivo de jóvenes se compone por dos sectores con trayectorias y expectativas bien diferentes: por una parte, un grupo de jóvenes que se formaron en una época de bonanza económica, con altas expectativas de insertarse fácilmente en el mercado laboral y que en buena medida van a verse frustradas cuando se produce la gran crisis de empleo a partir de 2008 y, por otra parte, otro grupo que empieza su etapa formativa en plena crisis, lo que les hace ser conscientes de las dificultades con las que se van a enfrentar para acceder al mercado de trabajo y la necesidad de seguir formándose, en parte como estrategia proactiva para acumular más capital humano y en parte como refugio ante *el diluvio que estaba cayendo fuera*. (INJUVE 2016, p. 81).

En España (2015), un 47% de la población de entre 15 y 19 años, está matriculada en la segunda etapa de Educación Secundaria con orientación general, es decir, en el Bachillerato. Este porcentaje es mayor en España que para los promedios de los países de la OCDE (36%) y de los países de la UE22 (35%) (INEE, 2017, pp. 16 y 17). De 2010 a 2016, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que siguen estudiando ha aumentado en casi 12 puntos porcentuales. El incremento medio de la OCDE en el mismo periodo ha sido tan solo de 1,5 puntos y el de la UE22 de 0,7 puntos. Para el año 2016, la proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan para este tramo de edad (entre 20-24 años) es de un 16,2% y un 16,5% para los promedios de la OCDE y de la UE22, mientras que en España la proporción es de un 25,5% (INEE, 2017, p. 33). Según el nivel educativo y el empleo, en 2016 la población española joven de 25 a 34 años se distribuye de la manera siguiente: las personas empleadas con Educación Terciaria alcanzan el 76%, mientras que la tasa de jóvenes con un nivel educativo de segunda etapa de Educación Secundaria es de un 68% y la de las personas con un nivel educativo inferior a segunda etapa de Educación secundaria solo llega al 60% (INEE, 2017, p. 34).

Según los objetivos educativos europeos y españoles (MECD, 2013, p. 37), la reducción de esta tasa de abandono temprano educativo en España entre 1992 (40,4%) y 2000 (29,1%) fue notable. Entre 2001 y 2008 el abandono temprano en España se situó entre el 30% y casi el 32%. A partir de 2009, se produce una tendencia descendente más o menos estable, alcanzando el abandono temprano en España el 24,9% en 2012, disminuyendo, por tanto, 7 puntos porcentuales en los cinco últimos años considerados. En el segundo trimestre de 2017, esa tasa se situó en el 18,2% (MECD, 2017). Esta cifra es esperanzadora y positiva; no obstante, debe ser tomada con la debida cautela, pues, aunque corresponde a una tendencia estable, como ocurre con la europea, los posibles cambios en los numerosos factores que influyen en el abandono podrían modificarla. A modo de ejemplo, se puede observar como la tasa de graduados en Educación Secundaria Obligatoria, que es uno de los factores indispensables para que pueda aumentar el número de jóvenes que continúan sus estudios, en los últimos años casi se ha estabilizado en torno al 74% (MECD, 2013, p. 37). Este principio de los vasos comunicantes se refleja claramente en los *gráficos 40 y 41*, donde se aprecia que la subida del desempleo —en este caso, del sector de la construcción— viene asociado a una bajada de la tasa de abandono temprano educativo. Sin embargo, hay que notar que, a pesar de un ligero repunte en el año 2015 del número de personas que trabajan

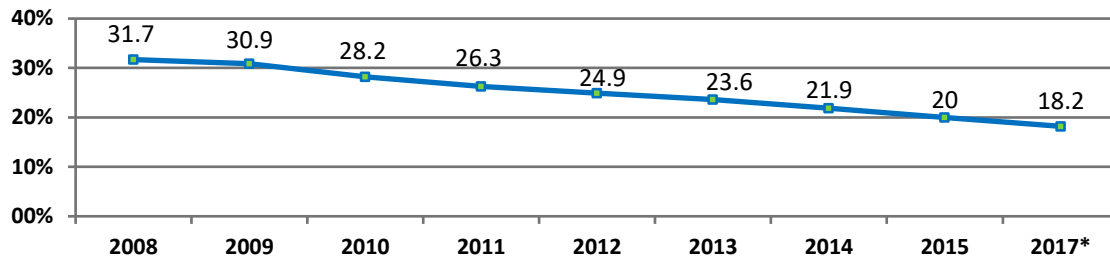
en la construcción, este hecho no afecta a la constante bajada de la tasa de abandono temprano.

Gráfico 40 Ocupados en el sector de la construcción (en miles de trabajadores. Segundo trimestre de cada año)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE (2018b) *Ocupados por sector económico* (varios años).

Gráfico 41 Tasa de abandono temprano educativo



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2017).

*Datos del segundo trimestre.

En cuanto a estos datos y, recordando los ya expuestos respecto de los padres y madres que forman las familias del presente estudio, en general, sus estudios oscilan entre *sin estudios* y la secundaria primera etapa: 1 (3%), no tiene estudios; 12 (41%), tienen estudios primarios y 9 (31%), la secundaria, es decir, un total de 75%. Sin embargo, esta tasa ha mejorado en comparación con los abuelos, alcanzando el 86% y destacando que solo el 5% de los abuelos habían alcanzado la secundaria en su primera etapa, cuando esa cifra asciende al 31% en el caso de los hijos (padres y madres). Algunos autores señalan que la educación constituye una vía prioritaria de integración y de bienestar y su ausencia es un claro indicador de vulnerabilidad social y personal. (Moreno Mínguez, López Peláez,

Segado Sánchez-Cabezudo, 2012, p. 82). De hecho, existen evidencias de alcance europeo que señalan la influencia decisiva del nivel educativo para el mantenimiento de un empleo. Los jóvenes con un nivel más alto de educación tienen dos o tres veces menos probabilidades de sufrir desempleo que los de nivel bajo de educación (Biagi y Lucifora, 2005, p. 2).

Sin embargo, y según los datos recogidos en el apartado *Capital cultural institucionalizado*, los padres y madres han experimentado un aumento en cuanto a su nivel educativo en relación con los abuelos y, existen expectativas razonables para pensar que el nivel académico de los hijos (los nietos) siga en una línea similar. Teniendo en cuenta que, a mayor nivel educativo, mayores son las posibilidades de inserción laboral, la pregunta parece evidente: si se ha constatado que los abuelos, en general, han alcanzado la primaria, y más tarde, sus hijos –los padres y madres–, en general, han conseguido la secundaria, ¿proporcionará esta mejora educativa, mayores oportunidades de inserción laboral? Esta circunstancia permite analizar en qué medida la escuela puede incidir en el futuro de estos individuos en situación precaria. De hecho, el propósito que persigue el objetivo general de este trabajo es precisamente analizar los procesos de (in)movilidad socioeducativa de este grupo. Para ello, a continuación, se examina la relación entre la institución escolar y la movilidad social.

6.2. EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL INTERGENERACIONAL

Bowles y Gintis afirman: *la escuela produce, recompensa y señala las características personales relevantes para la colocación de los individuos en diferentes posiciones de la jerarquía social* (2011, p. 130). Junto con la institución escolar, los autores señalan a la familia como la institución más cercanamente relacionada con la formación de la personalidad. La institución escolar, según estos autores, ejerce el importante papel de fomentar en los individuos, aquellas facultades que le serán clave para su posición social futura y que, además, moldearán esquemas de valores diferentes, dado su *desigual rol en la cadena productiva* (Bowles y Gintis, 2011, p. 130). Otros autores apuntan a la familia como proveedora de los recursos específicos para conservar la posición de clase de origen, mientras que es relativamente difícil para los descendientes de otras clases acceder a ellos para el ascenso social, es decir, señalan que los profesionales liberales tienen más facilidad

para educar a sus hijos en un ambiente en el que *se valora e inculca el aprendizaje, el conocimiento y la imaginación de una forma natural, habilidades con gran demanda en la economía postindustrial del conocimiento* (Güveli, Luijkx, y Ganzeboom, 2012, p. 238). En este sentido, Pierre Bourdieu indica el modo en que los capitales culturales heredados influyen en el capital cultural/escolar adquirido por los individuos. Aquellas familias cuyo *habitus* está en consonancia con las maneras de utilizar los conocimientos en la escuela, tendrán volúmenes de capital cultural más rentables. Es lo que Bourdieu llama el *efecto de conversión desigual del capital cultural heredado* (Bourdieu, 1998, p. 79).

Diversas investigaciones sobre el uso del tiempo de las familias han demostrado que los padres con elevado nivel educativo suelen emplear más tiempo activo con sus hijos, esto es, jugando, leyéndoles o estimulando su aprendizaje (González, Domínguez y Baizán, 2010, p. 14). Por tanto, los hijos de este tipo de familias desarrollan las habilidades cognitivas más intensamente, hecho que explica, en parte, su mayor logro escolar. Asimismo, un hallazgo relevante en la investigación en estratificación social es que la cantidad de libros en el hogar familiar (indicador de los hábitos de lectura familiar) está directamente relacionada con las habilidades de lectura de los hijos. Por tanto, la lectura compartida es considerada como una de las actividades más importantes que los padres pueden realizar con sus hijos/as a temprana edad por los beneficios que tiene en el desarrollo del lenguaje. Además de ser un componente clave de la alfabetización temprana, mejora la comprensión lectora, lo que supone un factor esencial en el rendimiento y éxito educativo (Kendeou *et al.*, 2009, p. 767).

En cuanto a las familias del presente estudio, hay que recordar que el nivel académico ha ido creciendo, de manera general, de generación en generación. A continuación, se pretende conocer si este incremento educativo se traduce en una movilidad social intergeneracional ascendente.

6.2.1. Divergencias en cuanto a lo que motiva la movilidad social

Algunos autores desvinculan las desigualdades a la hora de insertarse laboralmente con el origen social. Los argumentos señalan, por una parte, a la creciente demanda de habilidades generando una gran oferta de trabajadores de alta cualificación de la mano de la

expansión educativa. Por otra parte, la argumentación indica que el origen social en el logro ocupacional se desvanecería en favor de criterios meritocráticos y adquiridos, tales como el nivel educativo. Estos serían suficientes para dar cuenta de las diferentes posiciones logradas por los individuos en la estructura del mercado laboral. Beck (2007, p. 188) sostiene que, en el actual contexto de globalización de la economía mundial, la naturaleza de la desigualdad está cada vez más *desvinculada de la clase*. La pérdida de peso de la clase trabajadora industrial en las sociedades avanzadas, la ruptura de las comunidades tradicionales asociadas a estas y el incremento de las oportunidades de movilidad social ascendente hacen que *la clase sea hoy, menos que nunca, una experiencia de vida* (Giddens, 1994, p. 144). Sin embargo, parece que el problema fundamental de estos argumentos es la escasa evidencia empírica que los sostienen. Así lo expresa Goldthorpe:

Por ejemplo, al afirmar que en las sociedades avanzadas actuales menos personas que nunca están en las mismas posiciones de clase que sus padres, Giddens (1994) no cita evidencia alguna –lo que es apenas sorprendente porque de hecho se podría encontrar muy poca–. La investigación sobre la movilidad social en estas sociedades ha demostrado ampliamente que la asociación neta entre los orígenes de clase y los destinos sigue caracterizándose por un alto grado de estabilidad en el tiempo (2010, p. 141).

Después de haber observado lo que unos y otros expertos piensan y exponen sobre los distintos procesos que llevan a la (in)movilidad social intergeneracional, a continuación, se analiza de manera individual, lo que ocurre a nivel de movilidad social en cada una de estas familias.

6.2.2. “Mis padres, mejor”, un cartel que reza: ascensor social averiado

Lo entrecomillado del subtema refleja las palabras de Luisa, al preguntarle si tenía la sensación de vivir mejor que sus padres en el pasado. Este comentario, al igual que otros, sobre esta misma pregunta, se analizarán más adelante. Sin embargo, lo comentado por Luisa es un reflejo de lo que ocurre generalmente con estas familias y sirve para evidenciar, no solo una alta tasa de inmovilidad social, sino que, a pesar de un mayor nivel académico de los padres, se produce el *statu quo* o una movilidad social descendente.

En el apartado *Capital cultural institucionalizado*, se presentaron los gráficos (25-39) de los diferentes niveles educativos alcanzados por las distintas generaciones familiares. A continuación, se presentan los gráficos, contrastando, tanto las distintas trayectorias académicas, como las posiciones profesionales alcanzadas por los miembros de estas familias. De esta manera se facilita el análisis y, además, permite conocer, como es el caso de este estudio, si el aumento en volumen de capital escolar se transforma de manera positiva en mayores y mejores oportunidades de inserción laboral. Para ello, se presenta de manera detallada la actividad laboral de cada miembro de las distintas familias.

Para determinar la categoría de *trabajador/a no cualificado/a*, se aplica lo reflejado en el marco utilizado para construir la CIUO-08 (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2008), recogido en la clasificación Nacional de ocupaciones (INE, 2012, p. 4), que se basa en dos conceptos principales: el concepto del tipo de trabajo realizado o empleo y el concepto de competencias⁶¹.

Para una mayor agilidad en el manejo de los datos se ha procedido a formar dos grupos. Por un lado, el primer grupo, formado por nueve familias que presentan un leve incremento en la movilidad educativa (que se sitúa entre *sin estudios* y la secundaria primera etapa) y su nula incidencia en la movilidad intergeneracional, observándose una clara reproducción entre el origen y el destino social. Por otro lado, otro grupo de 6 familias donde se observa una mayor oscilación en cuanto a movilidad educativa (que se sitúa entre *sin estudios* y el nivel universitario), que no se traduce en mayores oportunidades de inserción laboral y ascenso social. Esto motivará una reflexión sobre el papel que desempeña el título escolar con relación a las posibilidades de acceso al empleo. El análisis también permitirá conocer el peso del factor origen social dentro del proceso de (in)movilidad intergeneracional. A continuación, y a través de los gráficos, podemos apreciar las distintas posiciones que cada uno ocupa en la escala sociolaboral. El motivo por el cual, en algunos

⁶¹ Para discriminar entre *trabajador/a no cualificado/a* y *cualificado/a*, se ha tenido en cuenta los criterios del nivel de competencias 1 y 2 de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-08). Las ocupaciones del nivel de competencias 1 suelen exigir el desempeño de tareas físicas o manuales sencillas y rutinarias. Estas tareas están englobadas dentro del Gran grupo *Ocupaciones elementales*. Para casi todas las ocupaciones del nivel de competencias 2 es fundamental saber leer información, tal como instrucciones de seguridad, redactar informes escritos sobre trabajos finalizados y realizar con exactitud cálculos aritméticos sencillos. Para muchas ocupaciones de este nivel se necesita un grado relativamente avanzado de instrucción y de aritmética, así como una buena comunicación personal.

gráficos no aparecen los hijos/as, es por motivo de encontrarse en el momento del estudio en periodo escolar.

MOVILIDAD INTERGENERACIONAL

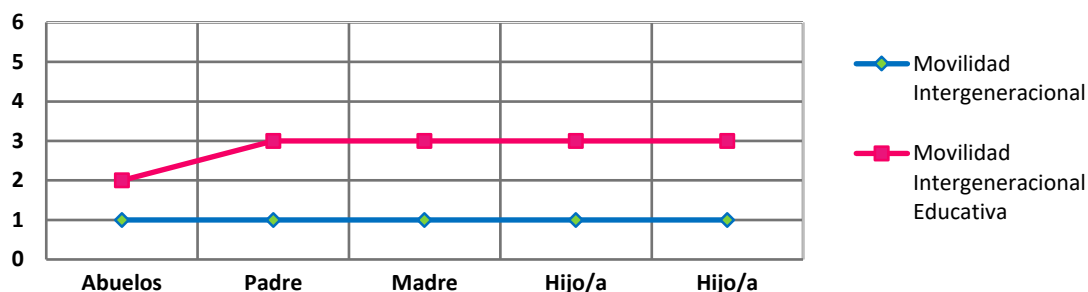
1 = Trabajador/a no cualificado/a 2 = Trabajador/a cualificado/a 3 = Profesional de enfermería 4 = Profesiones liberales.

MOVILIDAD EDUCATIVA

1 = Sin estudios 2 = Primaria 3 = Secundaria 4 = Bachiller 5 = Formación Profesional 6 = Universitario.

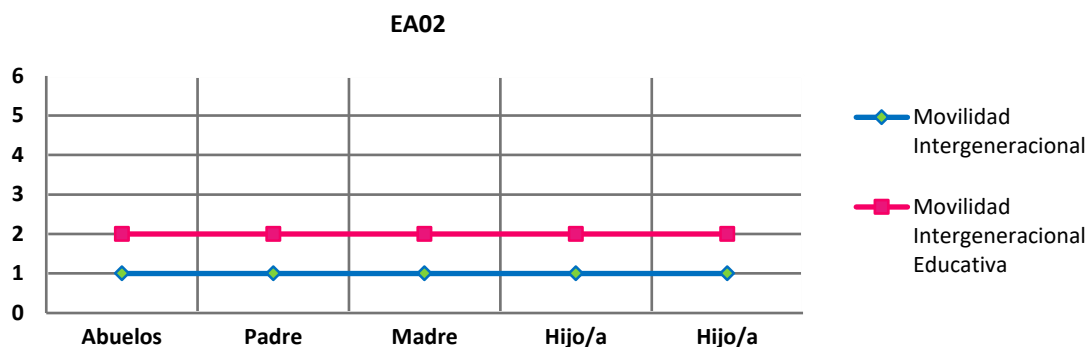
Gráfico 42

EA01



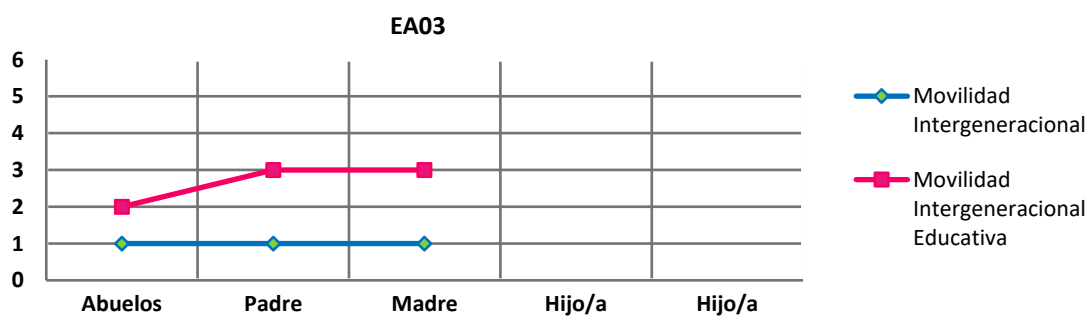
El caso de la familia de Luisa (EA01) muestra una acusada planitud, tanto en el aspecto de la movilidad social como educativa. Es cierto que existe una mejora educativa a partir de la generación de los padres (presumiblemente motivada por los cambios en las leyes educativas) que, sin embargo, no prosigue con los hijos. A pesar de ello, esa leve mejora educativa no se ve reflejada por una mejora en la posición social. Los abuelos fueron trabajadores no cualificados y las abuelas, trabajadoras domésticas no remuneradas. La hija y el hijo de Luisa trabajan de forma no constante en distintas labores que no necesitan cualificación. Lo mismo ocurre con Luisa y su esposo.

Gráfico 43



En cuanto a María (EA02), el caso de su familia podría considerarse como un caso de reproducción social por antonomasia. Tanto en el ámbito educativo como laboral, no existe variación alguna entre las distintas generaciones. Los dos hijos cumplieron apenas el nivel de primaria a pesar de que se formaron estando bajo la Ley General de Educación (1970). La abuela materna ejerció de pescadera y la paterna como trabajadora doméstica no remunerada al igual que María. El abuelo materno, como *baldosista*⁶² y el paterno de recadista en una empresa financiera. El padre trabajó en una carpintería como también lo hizo más tarde el primer hijo. El segundo, y debido a una discapacidad intelectual trabaja en una empresa (AMPROS) cuyos objetivos son mejorar la calidad de vida y creando oportunidades para personas con discapacidad intelectual y permitirles alcanzar sus proyectos de vida y su plena ciudadanía.

Gráfico 44



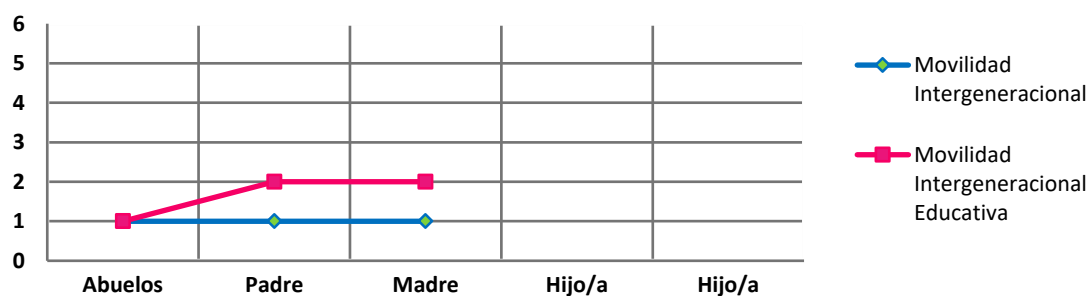
Con Pedro (EA03), solo se pueden conocer los datos de las trayectorias académicas y laborales de los abuelos y los padres porque la hija está cursando primero de secundaria

⁶² Colocando baldosas en el sector de la construcción.

con expectativas de ser profesora o médico, es decir, con miras a que la hija pueda superar el *lastre* de la reproducción social. Pero los datos señalan que, a pesar de una ligera mejora educativa, la movilidad intergeneracional sigue en el nivel de *statu quo*. Tanto la abuela materna como paterna fueron trabajadoras domésticas no remuneradas. El abuelo materno trabajó en la marina mercante y el paterno como maderista. Pedro siguió los pasos de su padre y ejerció, en un principio, de maderista, aunque más tarde trabajo en otros ámbitos, pero sin cualificación. La mujer de Pedro desempeñó la actividad de manicura.

Gráfico 45

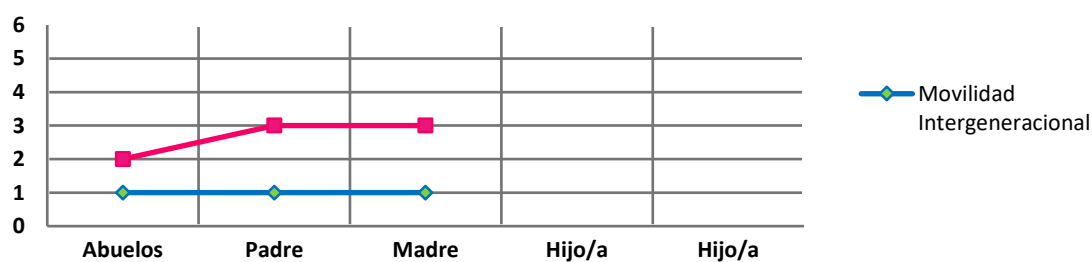
EA09



En cuanto a Fernando (EA09), se observa una dinámica similar, ligera mejoría con relación a la movilidad educativa, sin que esta permita conseguir una movilidad social ascendente. En este caso, se repite un patrón característico durante este análisis: Fernando abandono prematuramente la escuela e inicia su trayectoria laboral en la fontanería, actividad que ya desarrollaba su padre. Las dos abuelas son trabajadoras domésticas no remuneradas y la mujer de Fernando es trabajadora de la limpieza.

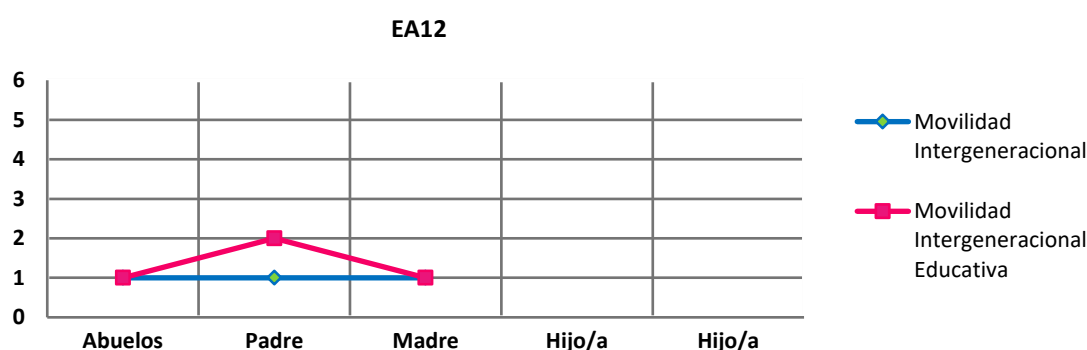
Gráfico 46

EA11



Por su parte, Miguel (EA11), a pesar de haber alcanzado, tanto él como su esposa, la educación secundaria primera etapa, se reproduce la situación de inmovilidad social. Una vez más, las dos abuelas trabajan en casa sin recibir ninguna remuneración como es el caso de la mujer de Miguel. Los abuelos se dedican a la construcción y Miguel, por su parte, trabaja de transportista, aunque se queja que, en la actualidad, la faena es escasa.

Gráfico 47



En cuanto a Ángel (EA12), pese a que le encantaba la escuela, tuvo que abandonarla prematuramente debido a una enfermedad de su padre. Esto, le lleva a retomar la actividad de sus padres que se dedicaban a la venta ambulante. Dolores, su esposa, no tiene estudios y se dedica a las labores domésticas no remuneradas. Sus padres, también se dedicaban a la venta ambulante.

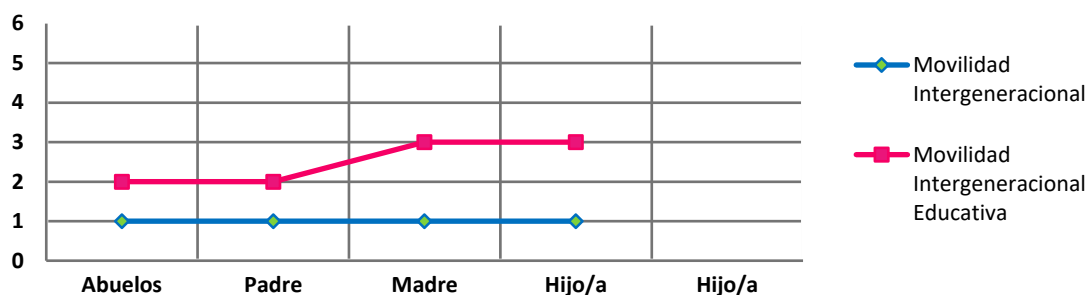
Gráfico 48



Con unos padres dedicados toda la vida a la venta ambulante, Miriam (EA13) alcanzó el nivel de educación secundaria primera etapa. Sin embargo, esta circunstancia no

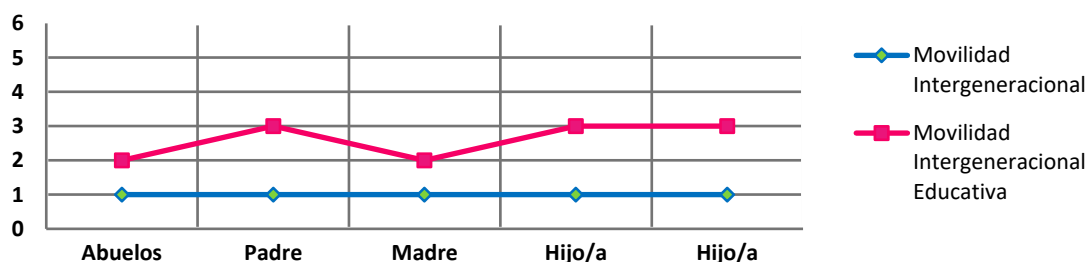
le ha permitido mejorar el estatus social de sus padres. En la actualidad, está en paro, pero cuando surge la ocasión, trabaja en actividades que no necesitan una formación específica.

Gráfico 49
EA14



Lucía (EA14), junto a su hija mayor (16 años), pertenecen a las generaciones que se han beneficiado de las reformas educativas que permiten alcanzar el nivel de secundaria. Los abuelos cursaron la primaria y trabajaron de albañil y camarera. Lucía no trabaja, tiene cuatro hijas, la mayor de 16 años, la segunda y la tercera, con 14 y 9 años y la pequeña, de 9 meses. Su marido no alcanzó la secundaria y trabaja de manera estable en el sector de la construcción como albañil.

Gráfico 50
EA15

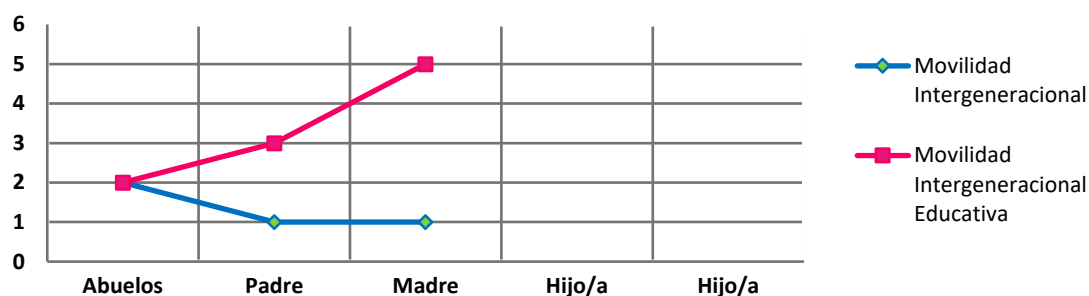


En cuanto a la familia de Esperanza (EA15), como suele ocurrir en lo analizado hasta ahora, se observa una ligera mejora en cuanto a nivel educativo que no se traduce en un mejor posicionamiento social. El padre trabajó en una ferretería. Tanto Esperanza como su madre ejercieron como trabajadoras domésticas no remuneradas. El hijo trabaja de pintor y parece que, de momento no le falta trabajo y la hija como trabajadora de la limpieza.

El segundo grupo se caracteriza por mayor diferencia entre los estudios realizados y su actividad laboral, es decir, se observan claros ejemplos de *sobrecualificación*. Si en el primer grupo se encontraban personas con niveles educativos que se movían entre *sin estudios* y la secundaria, ahora se observa una horquilla más amplia que oscila entre *sin estudios* y el nivel universitario. Sin embargo, esta no es la única característica que les diferencia del primer grupo. Ahora se observan grandes diferencias en cuanto a capital escolar y la actividad profesional que desarrollan. Esto motiva que, en cuatro casos se observa una movilidad social descendente.

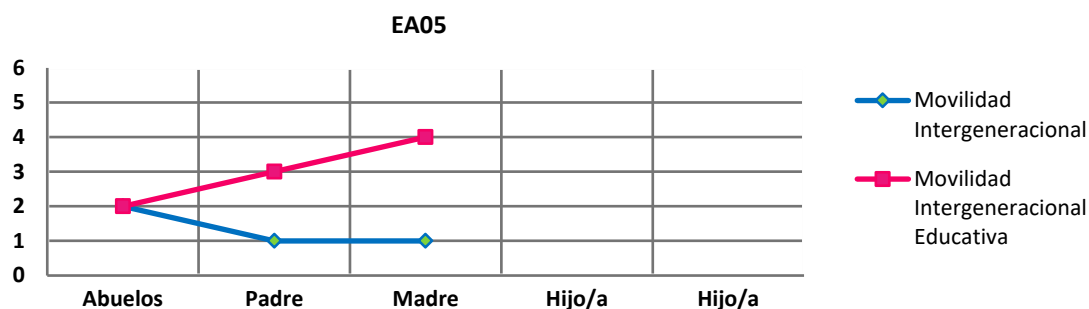
Gráfico 51

EA04



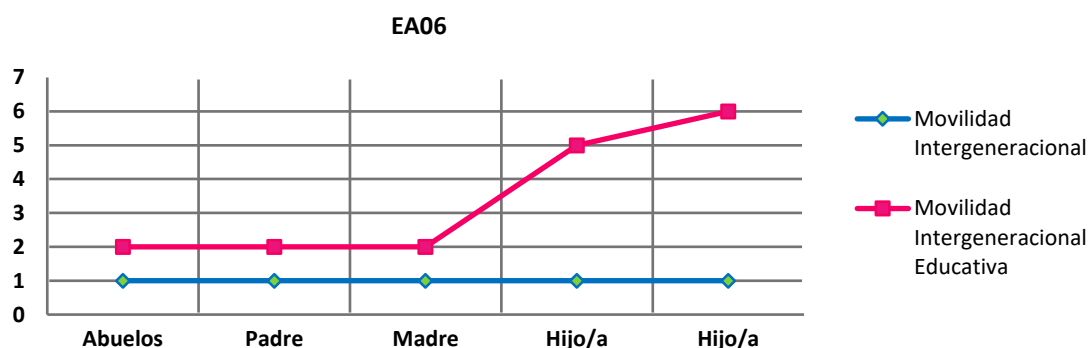
Se ha situado a los abuelos en la categoría de trabajadores cualificados, aunque su nivel académico sea la primaria, por los siguientes motivos: el padre de Luis (EA04) trabajó como Guardia Civil (después de haber superado unas oposiciones) y su madre como vendedora por cuenta propia en una tienda pequeña. El padre de Isabel trabajó, en un primer tiempo, de Autónomo dirigiendo una envasadora recuperadora de vidrios y, más tarde, estableció una academia de informática. Su madre ejerció de trabajadora doméstica no remunerada. En cuanto a ellos (Isabel y Luis), su situación laboral es, sin lugar a dudas, mucho más precaria que la de sus padres. Isabel, con el título de Jardín de Infancia con la formación profesional 2, trabaja de camarera en la actualidad, y no siempre tiene trabajo. Su esposo Luis, está actualmente en paro y su actividad principal (cuando hay trabajo), es el transporte. Como se aprecia en el gráfico, se observa una movilidad social intergeneracional descendente.

Gráfico 52



El caso de la familia de Mari Carmen (EA05) es muy similar al anterior. Por un lado, el abuelo (padre de Mari Carmen) fue un pequeño empresario y la abuela, trabajadora doméstica no remunerada. A pesar de haber estudiado el bachiller y haber realizado diferentes cursos, ha trabajado de manera puntual y actualmente está en paro. Su esposo también está desempleado. Como en el caso anterior, se observa otro caso de movilidad social intergeneracional descendente.

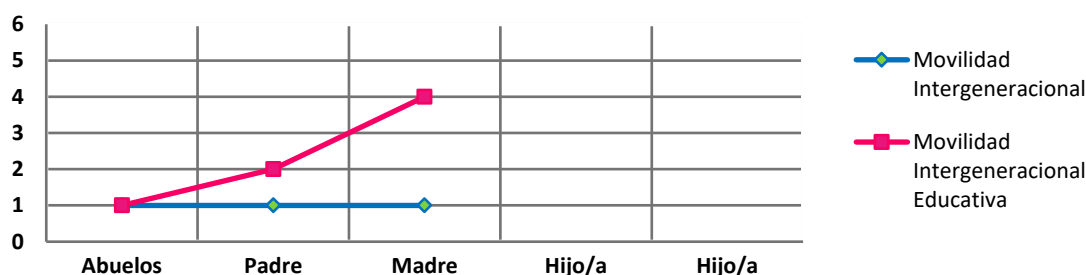
Gráfico 53



Asunción (EA06) llegó a España hace casi diez años con su hijo y su hija. Su marido era pintor. Su hijo estudió para administrativo, pero cuando acabó sus estudios, se fue a trabajar con su padre de pintor. Su hija terminó la carrera de maestra y ejerció durante un tiempo en su país de origen. En la actualidad, a pesar de haber convalidado su título, no consigue encontrar trabajo en la docencia, por lo que se dedica a cuidar de una persona mayor. El abuelo materno fue lechero y la abuela, con muy poca formación, se dedicó a la tan repetida actividad para esta generación de mujeres: trabajadora doméstica no remunerada. Una vez más, el importante volumen de capital académico de los hijos no consigue que estos mejoren su posición social de origen.

Gráfico 54

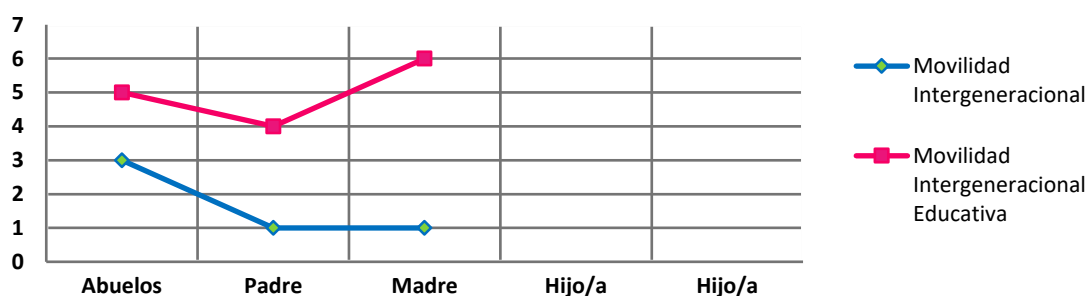
EA07



El caso de Juan (EA07) es muy peculiar, es decir, viene de un lugar con costumbres muy distintas a las que se encontró a su llegada a España. Su padre es jefe de pueblo en su país, esto es, sin estudios y mucho poder sobre la comunidad que lidera. Las dos abuelas – por decir algo, ya que son contextos donde se practica la poligamia– no tienen ningún estudio. De hecho, el padre de Juan tiene tres mujeres. La madre de Juan está aquí con él y desempeña trabajos de limpieza. Juan aprendió algo de mecánica en su país, pero sin obtener ningún diploma. Su mujer alcanzó el bachillerato y ejerce, en la actualidad, como costurera.

Gráfico 55

EA08

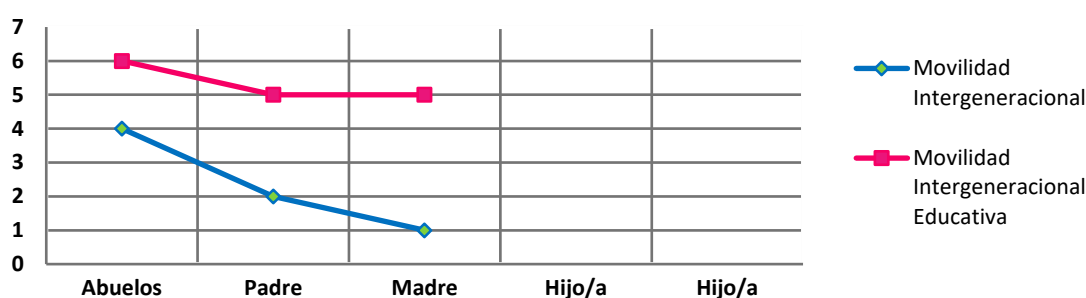


Anabel (EA08) tiene cuatro hijas, de 20, 18, 9 y 3 años. La mayor está estudiando primero de Derecho y la segunda está cursando el bachiller. Es posible que el volumen en capital académico de la madre que cursó hasta cuarto de Medicina en su país de origen, justifique la trayectoria académica de sus hijas mayores. A su llegada a España, Anabel quiso convalidar sus estudios, pero en vano, de modo que, en la actualidad, está trabajando en el sector de la hostelería como camarera. Sin embargo, ha *sacado* un título de auxiliar de

enfermería que podría permitirle en el futuro mejorar su situación laboral. Su madre ha trabajado como enfermera y su padre como inspector de una multinacional. Este es el caso (Anabel) donde se da la mayor tasa de *sobrecualificación*. Este es otro caso de movilidad social intergeneracional descendente.

Gráfico 56

EA10



Fuente: los gráficos 42-56 son de elaboración propia.

Ana (EA10) tiene un niño de 3 años, se tituló en Diseño de Moda después de haber cursado una formación profesional. En la actualidad, trabaja de limpiadora. Su esposo tiene el mismo nivel académico y trabaja como electricista. Sus padres son abogados y no residen en España. Este es el caso donde se observa el mayor nivel de movilidad social intergeneracional descendente.

Para analizar los datos recogidos y reflejados en los *gráficos 42-56*, es necesario, en un primer momento, observar el impacto que tiene la educación (escolar) como herramienta de ascenso social y garante de la justicia social e igualdad de oportunidades. Para este estudio, es de sumo interés determinar en qué medida el peso de la titulación académica incide en las oportunidades de inserción laboral.

6.2.3. Origen y destino social: una patente ausencia de nostalgia

Solo 6 personas tienen un estatus profesional superior a la categoría *trabajador/a no cualificado/a*. Entre ellas se encuentran cinco abuelos, de los cuales, una abuela

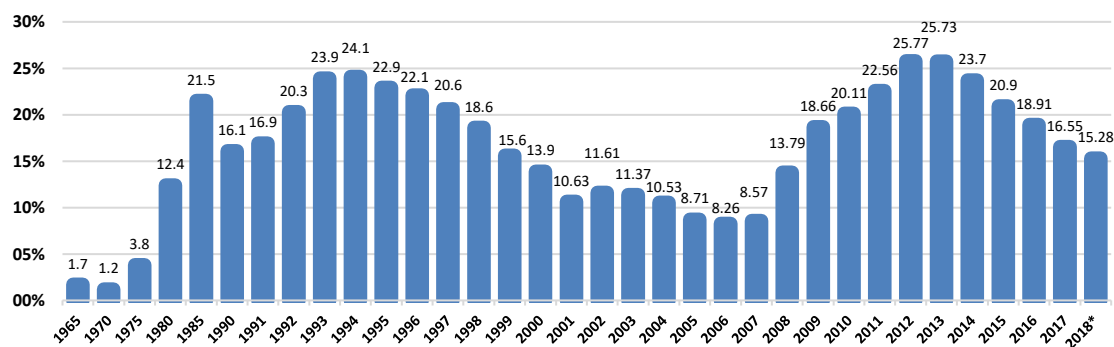
enfermera, un abuelo y una abuela abogados, un autónomo y otro que perteneció a la guardia civil. La sexta persona es un padre electricista. Por tanto, estas personas representan el 9% frente a un 91% que suelen trabajar en actividades que no requieren una cualificación específica.

Si se compara la situación laboral entre los abuelos paternos y sus hijos (padres), el balance señala a una elevada tasa de reproducción social con algunos casos de movilidad descendente.

	Trabajador no cualificado	Trabajador cualificado
Abuelos paternos	11	3
Padres	13	1

Esto, en parte, puede deberse a que la destrucción de empleo en los años 80 del siglo pasado fue mucho más acusada en la agricultura y, por tanto, afectó en menor medida a los abuelos de este estudio, ya que su actividad se desarrollaba principalmente en contextos urbanos. Más recientemente, lo está siendo entre los obreros cualificados, el colectivo que pierde más peso absoluto entre los ocupados con la crisis, aunque los obreros no cualificados son los que pierden más peso relativo, pues se reduce casi a la mitad y ya sólo son el 2,8% de los ocupados (Martínez García, 2014, p. 6). Generalmente, los abuelos han tenido una continuidad en sus trayectorias laborales, hecho que no ocurre con sus hijos que, a pesar de tener un mayor nivel educativo, no solo no consiguen una situación laboral estable, sino que en muchas ocasiones, la mayoría tiene que acudir al subsidio por desempleo (cuando corresponde) para recibir una ayuda económica, a todas luces insuficiente.

En el *gráfico 57*, se observa la crisis que se inició a principios de los años 80 que afectó principalmente al sector agrario. Este hecho ha permitido a los abuelos sufrir en menor medida que sus hijos la lacra del desempleo. Sin embargo, años más tarde (a partir de 1995), la racha cambia (hasta el 2007) y permite a numerosos individuos con baja cualificación laboral, acceder a un puesto de trabajo. Esto produce altas tasas de abandono educativo temprano que tendrá graves consecuencias para estas personas, al iniciarse una crisis más virulenta a partir de 2008.

Gráfico 57 – Tasas de paro en España de 1965-2017 (%)

Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE (2018). *Encuesta de población activa* según periodo. Para los años 1965-1985: distintos Anuarios del Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística.

*Nota: el dato de 2018 es del segundo trimestre, los demás son los datos de diciembre.

La globalización abarca todos los sectores, y no podía ser menos para la economía del trabajo, que se describe y desarrolla como mercado laboral único y que demanda empleos más flexibles que permitan abordar simultáneamente las nuevas necesidades de empleadores y empleados (Do Ceu y Rodríguez Moreno, 2010, p. 336). Se reclaman trabajadores con un elevado nivel de capacidades y habilidades, preparados para solucionar problemas y adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, poseer habilidades interpersonales y flexibilidad laboral. Estas circunstancias son las que penalizan especialmente a los trabajadores no cualificados, como es el caso de los padres y madres de esta investigación. Por otro lado, en los últimos años, en una coyuntura de crisis económica, el empleo se ha deteriorado y se ha incrementado la tasa de desempleados hasta cifras preocupantes. Como señala un informe de la OIT (2012, p. 2), para una parte cada vez mayor de los trabajadores que sí tienen trabajo, el empleo es más inestable y/o precario. El empleo a tiempo parcial y temporal aumentó en dos tercios y en más de la mitad de las economías avanzadas. En este contexto, y como indican Nauta *et al* (2009, p. 233), la empleabilidad es un requisito crítico, tanto para las organizaciones/empleadores que necesitan competir en un entorno variable, como para los individuos quienes la plantean como objetivo de una carrera exitosa.

Sin embargo, no parece que competir garantice alcanzar las metas que un individuo se haya propuesto. En este sentido, Fernández Enguita (2016, p. 20) señala que el *supuesto*

sueño meritocrático bien podría resultar ser una pesadilla. De hecho, el mismo autor indica una reproducción social generada por unos resultados escolares que vienen a reproducir la de los orígenes sociales, por lo cual, *se asiste a un progresivo alejamiento de las posiciones y las visiones de quienes se encuentran en la cima de la sociedad y quienes lo hacen en sus profundidades.* Estas palabras vienen a confirmar lo que señaló el mismo autor con anterioridad, al observar *la existencia de una dinámica reproductiva y antidemocrática que inhibe toda esperanza de cambio por la eficacia autoconservadora de lo instituido* (Fernández Enguita, 1988, p. 163).

En cuanto a las abuelas maternas, y para la categoría *trabajadoras no cualificadas*, se encuentran: 1 pescadora, 1 vendedora por cuenta propia y 1 vendedora ambulante. En cuanto a las madres, y para la misma categoría, se encuentran trabajadoras de la limpieza y camareras (en la mayoría de los casos, de forma temporal). Si bien las abuelas son mayoritariamente trabajadoras domésticas no remuneradas, esta circunstancia cambia con la generación siguiente, aunque sigue siendo un tercio del conjunto de las madres de estas familias. El acceso de estas madres al mercado laboral no parece mejorar su situación si se comparara con la de las abuelas. Es cierto que poder trabajar puede proporcionar cierta autonomía, pero en este caso, tanto la calidad como la temporalidad del trabajo, sin mencionar la precariedad del mismo, aboca a estas mujeres, en muchos casos, a una calidad de vida peor que la de sus ascendientes.

	Trabajadora doméstica no remunerada	Trabajadora no cualificada	Enfermería	Profesiones liberales
Abuelas maternas	10	3	1	1
Madres	5	10		

Por tanto, parece oportuno conocer cuál es la opinión de estos padres y madres en cuanto a si viven peor/mejor que sus padres (abuelos/as). Para ello, se les formuló la pregunta: *Y usted, ¿Tiene la sensación de vivir mejor que sus padres en el pasado?*

Las respuestas indican que los abuelos viven/vivieron mejor que sus hijos, de hecho, son la mayoría, ocho en total. Luisa, comenta que *no, mis padres mejor, sí, mejor que yo* (EA01). Miriam, cuyos padres todavía están en activo, señala que *no, ellos tienen*

una estabilidad, y yo, no..., económica (EA13). Luis, recordando algún episodio desgraciado de su juventud, también lo expresa con claridad: *creo que no, a mí me tocó una época un poco complicada, que no había avanzado la ciencia, porque a mí me daban más...en vez de darme con la coza, me daban con la mano ya directamente* (EA04). La situación de Mari Carmen (en paro), es bien distinta de la que vivió con sus padres durante su juventud: *no, mis padres viven mejor que yo..., una empresa te da, una empresa, a ver, te da muchos beneficios, te ayuda a vivir bien* (EA05). Más escuetas, pero no menos claras son las respuestas de Juan y Anabel, que respectivamente mencionan que *no, mis padres viven mejor* (EA07) y *¿mejor que mis padres?, ahora mismo no* (EA08). Los padres de Fernando, ya jubilados, son los que normalmente ayudan a su hijo cuando este tiene algún apuro económico: *no...están bien, están jubilados y tal, ni tan mal* (EA09). Por un tiempo, las cosas le iban bien a Ana, pero en la actualidad su situación ha empeorado: *¿Yo? ..., en qué sentido..., ¿monetario, de dinero? ..., no, vivía mejor..., esto es, en esta época de mi vida, porque cuando estaba trabajando de lo mío me iba bastante bien* (EA10).

Los tres siguientes comentarios se inclinan ligeramente hacia una mejor situación. A pesar de vivir en una situación precaria, recuerdan que los días de los abuelos fueron marcados por un contexto sociohistórico dramático. Así lo relata María:

Hombre, yo creo que sí, porque yo, ya le digo que tengo 64 años, que..., en aquellos años yo creo que era peor, porque..., mantener a unos hijos y tal y cual y cuando aquello pues, también los sueldos eran muy bajos, a ver si me entiende, o sea, no, sí, por supuesto, que cuando, buscar el dinero..., o sea, no pasamos nunca hambre, pero vamos..., que, como decía aquel, lo justo y andando (EA02).

En esta misma línea, Pedro recuerda aquella época, e incluso, la compara con lo que se vive en la actualidad:

Pienso que sí, he vivido unos años muy buenos, mejor que mis padres por supuesto, mis padres pasaron una postguerra, pasaron una dictadura, incluso entrar en la democracia, entonces mis padres ya eran de otra cultura, antes era a estudiar o trabajar, si no estudias, a la hierba y a traer algo para casa, ni tan mal, hacían bien, porque el que no quería estudiar o no valía para estudiar le enseñaban a trabajar, le enseñaban a tener un respeto por lo que trabajaba, por lo que hacía, y a respetar las cosas que hacían, y eso, por lo menos a mí, me sirvió muchísimo para ir por el mundo. Con 18 años me marché a Estados Unidos a cuidar ovejas, fue una

experiencia, pues eres joven, no muy buena, pero bueno, una experiencia de vivir otra cosa. Luego vienes, tuve mucha suerte, porque tenía trabajo, en aquellos años había mucho trabajo, digamos que el ladrillo dio muchísima potencia al país, lo mismo que muchísimo saqueo al país al mismo tiempo, cantidad de construcciones que no sirven para nada, pero allí han cogido el dinero y se han largado con él..., hace 10 años hasta esta parte, 10 años atrás, 10 o 15 años, han ido las cosas a peor, peor, peor, y es muy difícil..., trabajar para dar algo a tus hijos (EA03).

La respuesta de Miguel se basa en comparar lo malo con lo peor, es decir, a pesar de vivir una situación precaria, la de sus padres en su país de origen registra más deficiencias: *¿Para comparación de mi país? Sí que estamos mejor aquí (EA11).*

Las últimas cuatro respuestas señalan una ausencia de cambio, es decir, salvando algunos matices, su situación en relación con los abuelos es muy similar. Así lo relatan el matrimonio formado por Ángel y Dolores:

Ángel: Yo creo que vivimos igual, yo creo que sí porque mis padres vivían como yo, normal, tranquilos, igual que yo..., de su trabajo a casa y mi madre conmigo, yo creo que somos igual que mis padres, la misma vida, ellos vivían también tranquilos..., yo creo que estaba más fácil la vida que ahora, para lo que se dedicaban ellos, era mejor antes..., la vida menos cara... Dolores: Mi padre salía al mercado y venía con dinero a casa... Ángel: El dinero daba mucho..., pagábamos 500 pesetas..., vivíamos ahí abajo, aquí en el Gurugú⁶³, en esa casa amarilla, allí vivíamos..., te daba para todo. Mi familia, igual que nosotros, me refiero al orden igual, no peor..., vamos, el tiempo que yo nací, antiguamente no, que ya no lo sé, pero el tiempo que yo nací, igual que nosotros (EA12).

Asunción parece más dubitativa, pero atendiendo a su situación de desempleada y, viviendo del único apoyo de su hijo, no parece que sus circunstancias hayan variado en exceso:

Sí, podría ser, mi padre tuvo que hacer muchos sacrificios, mi madre no trabajó nunca, pero mi padre se mataba trabajando, venía de los riñones de levantar esos tarros, cierto, de leche de 50 litros y cargarlos en el carro, “puff” ..., tampoco tenía estudios (EA06).

⁶³ Barrio de la ciudad de Santander.

Al comparar las dos épocas, no parece que Esperanza haya notado diferencia alguna entre lo que vivió con sus padres y lo que experimentó durante su vida adulta:

No sé, pero nosotros no tuvimos las cosas fáciles, ahora es diferente, no sé, igual como nosotros. Mis padres ganaban muy poco..., bueno, lo suficiente para comer, no sé, pero igual con mi marido, estábamos bien, un poco más desahogados (EA15).

Al no tenerlo demasiado claro, se puede inferir que la visión de Lucía transmite ausencia de cambio: *depende..., depende de las circunstancias (EA14).*

Los comentarios revelan la percepción, en general, que los padres y madres no consiguen mejorar la calidad de vida de los abuelos. Son ocho los casos en los cuales los progenitores afirman abiertamente vivir peor que los abuelos, cuatro, que solo consiguen emular las condiciones de vida de estos y tres que señalan que sí viven mejor que sus padres. Este hecho es relevante ya que, a pesar de haber tenido una educación, por lo general, menor (los abuelos), sus hijos consideran que su movilidad intergeneracional no es satisfactoria, es decir, que no están mejor en comparación con sus padres.

Estos comentarios cobran especial relevancia, ya que este estudio pretende conocer los distintas circunstancias que llevan a estas personas a ocupar el lugar que les ha tocado en la actualidad y, de manera general, discernir qué factores –a pesar de tener un mayor capital escolar que los abuelos– les impiden alcanzar una mayor calidad de vida y conseguir un estatus laboral mejor que sus ascendientes. A continuación, seguimos analizando el factor escolar y su incidencia en el destino social de estas personas.

6.2.4. “Así tendría que ser”, el quebranto de la promesa de la escuela como garante de justicia social e igualdad de oportunidades

Parte del título de este subtema alude directamente a una parte de lo que contestó Anabel (EA08) a la pregunta: *¿Piensa que haber estudiado más tiempo le habría proporcionado mejores oportunidades laborales?* La respuesta puede, en principio, sorprender, pero cuando se conocen los antecedentes académicos de Anabel, todo cobra mayor sentido. Anabel cursó hasta el cuarto año de medicina y en la actualidad trabaja como camarera. Sin embargo, la tendencia general del grupo es positiva, al considerar que la escuela sigue siendo una herramienta que puede facilitar el ascenso social. A pesar de ello,

Mari Carmen (EA05), con el bachiller finalizado, contestó: *sí y no* (en la actualidad, está en paro). Ana (EA10), con una formación profesional en diseño de moda, se expresó con un simple *sí* (en la actualidad, trabaja como limpiadora). En el caso de Isabel (EA04), se destaca otro matiz: ha concluido sus estudios de FP2 en jardín de infancia, pero no vio necesario seguir formándose por considerar que sus aspiraciones se habían colmado, lo relata así: *en mi grado no. No, porque para jardín de infancia tienes la opción de acabar y montar tu propia guardería [...]* (en la actualidad, trabaja temporalmente como camarera). Estos casos son los más relevantes, por no corresponderse los estudios cursados con la actividad laboral que ejercen en la actualidad (cuando no están en paro).

Si nos centramos en las tres entrevistas donde sí se percibe una mejora socioeconómica (María EA02, Pedro EA03 y Miguel EA11) por parte de los padres en comparación con los abuelos, se observan datos relevantes. María cursó la primaria, al igual que sus padres y a Pedro, le ocurrió lo mismo. Cuando dicen que viven mejor que sus padres en el pasado, atribuyen su mejora socioeconómica al desfavorable contexto sociohistórico que vivieron ellos mismos junto a sus padres. Sin embargo, este hecho no permite situarles en una mejor posición social que los abuelos. El caso de Miguel añade otro matiz a este análisis: los padres de Miguel cursaron la primaria y él, al igual que su esposa, lograron concluir la secundaria primera etapa. Sin embargo, Miguel atribuye que su *mejor situación* (recordemos que, en la actualidad, su calidad de vida es muy precaria) se debe a la comparación de la pésima coyuntura económica que existe en su país de origen y la que vive en la actualidad en España, es decir, su calidad de vida es deficiente, pero la de sus padres es peor. Por tanto, su aumento en capital cultural (escolar) no es el que le permite tener la sensación de vivir mejor que sus padres, sino que, la percepción que tiene Miguel se debe únicamente a las distintas coyunturas que viven tanto él como sus padres.

Este análisis nos lleva un poco más lejos cuando, al observar las distintas respuestas de los demás entrevistados, se percibe que la mayoría menciona que han vivido peor o están en una situación similar que sus padres en el pasado. Los datos recogidos indican que la mayoría de estos padres y madres alcanzaron el nivel de secundaria, cuando lo abuelos, en general, lograron la primaria. Este hecho permitía albergar cierta esperanza, pensando que esta mejora en capital escolar se traduciría en una movilidad intergeneracional positiva o ascendente. Sin embargo, los datos no avalan tales expectativas. Este hecho responde a que

el *salto* educativo de los padres y madres no es suficiente para acceder a empleos de mayor cualificación que la de los abuelos, es decir, tener la secundaria, en este caso, no procura mayores ventajas, si se compara con el nivel, en general, de primaria de los abuelos. Hay que recordar que, actualmente, incluso teniendo un mayor nivel educativo, esto no garantiza, en el caso de estas familias precarias, tener mayores oportunidades de inserción laboral. Por recordar los ejemplos citados anteriormente, tenemos el caso de Anabel (EA08), que cursó estudios universitarios e Isabel (EA04), con una formación profesional, ambas están trabajando de camareras, cuando no están paradas. También está Mari Carmen (EA05) que, con un bachiller, está en paro. Ana (EA10), con una formación profesional, realiza actualmente trabajos de limpieza, e incluso, la hija de Asunción (EA06), que fue maestra en su país de origen, está cuidando a una persona mayor. No obstante, y volviendo a lo anteriormente mencionado, el hecho de tener un título de secundaria, como ocurre generalmente en los padres y madres, no parece dar mayores ventajas que tener un nivel de primaria, como ocurre en el caso de los abuelos. Esto viene corroborado por lo que indica el BOE núm. 156, de 30 de junio de 2012 (pp. 46938 a 46941)⁶⁴. En síntesis, lo que viene a decir el Boletín Oficial del Estado, es que toda persona –como el caso de los abuelos del presente estudio– que hayan cursado la primaria y esté en posesión del Certificado de Estudios primarios, puede convalidar esos estudios por el título de Graduado escolar. Este hecho viene a indicar que, si bien los *gráficos 42-56* reflejan la realidad recogida durante las entrevistas, estos datos no son fieles en cuanto a valorar la cualificación de estas personas. Es posible que, en los días de los abuelos, un nivel de secundaria sí habría supuesto una oportunidad de ascenso social, pero en la actualidad, este diploma no supone más *ventajas* que las que tenían los abuelos con el antiguo Certificado de estudios primarios. Esta realidad permite, de alguna manera, entender este proceso de inmovilidad (cuando no,

⁶⁴ Por ello, a partir de ese año 2002 surge la necesidad de resolver equivalencias del Certificado de Escolaridad regulado en la Ley de Educación Primaria de 1945, en la Ley de Reforma de la Educación Primaria de 1965, en el Decreto por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria de 1967 y en la Ley General de Educación de 1970, con el Graduado Escolar de la Ley General de Educación de 1970, a efectos laborales. Dicha equivalencia sólo es posible para aquellas personas que, habiendo cursado estudios españoles extinguidos, no superaron las citadas enseñanzas con la obtención del título correspondiente, pero sí obtuvieron un Certificado de Escolaridad que acreditaba que habían cursado los años que la Ley de Educación que regulaba su plan de estudios exigía.

Los efectos laborales de dicha equivalencia se entienden a los únicos efectos de acceso a empleos públicos y privados, equivalencia que posibilita presentarse a las convocatorias de empleo cuyo requisito sea estar en posesión del título de Graduado Escolar o equivalente a efectos laborales.

Además, esta equivalencia permite acceder a determinados cursos de formación profesional convocados a través de los Institutos de Empleo u otras entidades, en cuyas convocatorias figura como requisito estar en posesión del título de Graduado Escolar o equivalente a efectos laborales. De esta manera, existe la posibilidad de configurar vías formativas adaptadas a las necesidades y a los intereses de estos ciudadanos.

movilidad descendente), de estas familias en situación precaria. De facto, estos hechos son precisamente los que persigue el objetivo general de este trabajo, a saber, analizar y conocer los distintos procesos socioeducativos que llevan a familias precarias a una situación de (in)movilidad social. No obstante, y siguiendo un proceso inductivo que lleva a explorar y describir realidades por conocer, para más tarde, generar perspectivas más generales, es necesario examinar la coyuntura por la que viven estos padres y madres y entender mejor por qué no consiguen mejorar la calidad de vida de los abuelos. Por el momento, se observa que la educación no parece tener un impacto positivo (ni negativo) en las posibilidades de mejora social de estas familias, más bien, su bienestar o precariedad queda subordinado a la coyuntura económica y laboral.

A continuación, se examinan las circunstancias de un mundo laboral cada vez más exigente que dificulta en gran medida las posibilidades de estas familias para conseguir un trabajo.

6.2.5. “Tener estudios..., pero si no tienes experiencia, no trabajas”

Esto es lo contestó Luis (EA04), cuando se le preguntó si pensaba que haber estudiado más tiempo le habría proporcionado mejores oportunidades laborales. Este hándicap (la falta de experiencia), no solo afecta a Luis, sino a muchos individuos dispuestos a iniciar su trayectoria profesional.

En este sentido, Adecco, en su Informe *Infoempleo* 2014 (pp. 181-183)⁶⁵, indica que las empresas valoran la experiencia, y mucho, en sus procesos de selección. El 77% de las ofertas hacen referencia a este requisito para poder optar al puesto de trabajo. La experiencia media requerida se sitúa en los 3,5 años, si bien hay diferencias notables entre categorías profesionales, áreas funcionales y sectores. Estas diferencias son notables cuando se observa que la experiencia no es un requisito para el 1% de las ofertas de empleo para puestos de dirección, el 4,43% para puestos de mando, un 32,91% para técnicos y un 37,29% para los empleados. Estos datos parecen razonables, si se tiene en cuenta que, a mayor nivel

⁶⁵ Informe Infoempleo Adecco 2014. Disponible en: http://iestatic.net/infoempleo/informe-infoempleo/Informe_Infoempleo_Adecco_2014.pdf. Consultado el uno de septiembre 2018.

de responsabilidad, se exija mayor competencia y experiencia. Para Cantabria, contexto geográfico de este estudio, el promedio de experiencia requerido asciende a 3,34 años, siendo de 3,08 años para el año 2013. Está claro que las empresas reclaman trabajadores con un elevado nivel de capacidades y habilidades, preparados para solucionar problemas y adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, poseer habilidades interpersonales, flexibilidad laboral, etc. Por tanto, un nivel formativo bajo es uno de los factores clave que dan cuenta de la exclusión sociolaboral (ANECA, 2009, p.13). Esto no descarta que algunas de ellas apuestan por contratar a talentos sin descubrir, es decir, a recién titulados con grandes capacidades y posibilidades de desarrollo profesional (Adecco, 2014, p. 181).

La posibilidad de iniciar su trayectoria laboral como botones en un hotel (por ejemplo) y alcanzar la dirección de este, parece hoy en día, una utopía. En la actualidad y, poniendo el foco en los entrevistados del presente trabajo, se observa, en general, una educación insuficiente que lleva a un ingreso temprano y en condiciones de desventaja al mundo laboral. Ese bajo nivel educativo en términos de los requisitos que reclama el sector productivo les conduce a ocupar un lugar subordinado a la coyuntura económica y laboral del momento. Esta circunstancia provoca, en la mayoría de los casos que, tarde o temprano, estas personas lleguen a engrosar las filas de desempleados. Los abuelos, con similares aptitudes y un nivel académico aparentemente inferior, pero, a efectos prácticos, similar al de los padres y madres, si lo comparamos con las distintas épocas vividas por ambas generaciones y, por lo mencionado anteriormente con relación a la convalidación de estudios, han tenido, en general, periodos laborales más extensos, sin tener que acudir a ningún subsidio por desempleo. Por tanto, *a priori*, no parece que el nivel cultural escolar, al menos para este grupo de familias en precariedad, sea tan decisivo a la hora de la inserción laboral, como lo es, la coyuntura económica y laboral del momento que, en periodos de bonanza es capaz de asimilar a un gran número de personas con nivel académico básico y/o baja cualificación.

A continuación, se examinan otros argumentos que permiten entender por qué los padres de este grupo bajo estudio no consiguen mejorar las condiciones de vida de los abuelos y, por ende, perseguir uno de los objetivos de este trabajo: analizar los diferentes indicadores que conducen a la (in)movilidad socioeducativa.

6.2.6. El peso de la educación en la movilidad y destino social

La preocupación por el aumento de la desigualdad social se ve reflejada en la opinión de una gran parte de los medios de comunicación al difundir la opinión de que el sistema educativo ha perdido buena parte de la capacidad que tuvo en su día para mejorar la condición social de los titulados. En este sentido, Miguel Requena (2016, p. 20) señala:

Todos hemos podido ver y leer reportajes sobre universitarios que trabajan de camareros o se encargan de la limpieza en los hoteles, así como informaciones sobre licenciados y doctores jóvenes que se ven forzados a marcharse a otros países en busca de mejores oportunidades laborales que las que pueden encontrar en España. Aunque no siempre se diga de manera explícita, los casos que se presentan de sobrecualificación en el empleo y de emigración del talento dan a entender que estudiar, sobre todo en tiempos de crisis, no sirve de mucho.

Sin embargo, cuando se afirma que *no sirve de mucho*, es necesario añadir que cada clase social tiene sus peculiaridades a la hora de la reproducción social. *La clase profesional-directiva y la clase media funcional (técnicos y empleados medios) son los que se sirven de la instrucción escolar y las credenciales educativas para transmitir ventajas sociales a sus vástagos* (Fernández Enguita, 2016, p. 225). Los datos corroboran que estas clases han mejorado su posición relativa en el sistema educativo, aun cuando esto resulte menos visible que la mejora en la posición absoluta de las clases trabajadoras tradicionales (obreras y agrarias): así, de acuerdo con los datos de la EPA, los hijos de profesionales y directivos, que en 1990 eran el 26 % del alumnado universitario, en 2013 llegaban al 33,4 %, mientras que los hijos de familias de clase obrera apenas pasaban del 28,5 al 29,4 % y los de familias campesinas caían del 7,1 al 3,6 %, variaciones que van mucho más allá del movimiento demográfico en el periodo (Carabaña, cit. en Torres 2015, p. 569). Una vez más, queda patente que los hijos de familias más favorecidas aprovechan más eficientemente los recursos culturales de la escuela y, por tanto, la educación importa, pero el origen social, también.

Martínez Celorrio y Marín Saldo (2012, p. 160) indican que, *aunque la educación, especialmente la universitaria, es el principal componente jerárquico de la movilidad*. Cabe señalar que su relación no siempre es directa, como afirma la paradoja de Anderson. El aumento de capital escolar respecto de los padres no equivale ni se corresponde de forma

automática con una mayor movilidad ascendente de clase. Los mismos autores (2012, p. 160) señalan que *la propia inercia de la expansión educativa comporta mayores dificultades para rentabilizar los títulos y especialidades* y alcanzar el ascenso social. La mayor oferta educativa y *elevación del nivel educativo medio conlleva un incremento del coste de estatus, dado que, para ascender, incluso para mantener la posición de origen, cada vez se requieren niveles y pluses formativos más completos y distintivos* como pueden ser: el conocimiento de idiomas, la realización de algún máster, tener alguna experiencia empresarial o haber cursado alguna formación en el extranjero.

Estas son, precisamente, las carencias que se evidencian en estos padres y madres de este estudio, unos *pluses*, tan necesarios en la actualidad para, al menos, tener alguna oportunidad de ascenso social. Al alcanzar, la mayoría de ellos/as, una formación básica (secundaria primera etapa), esta instrucción no parece suficiente para competir en un *campo cultural* muy exigente. De hecho, los titulados superiores suponen el 33% del total del ascenso de clase y los graduados básicos (EGB, ESO y similares) suman el 24%. La inmovilidad tiende a distribuirse replicando de forma casi fidedigna la distribución de las desigualdades educativas. La distribución del descenso social, en cambio, está sesgada y más concentrada en los niveles básicos (41%) e inferior a básicos (28%) (Martínez Celorrio y Marín Saldo, 2012, p. 161)⁶⁶.

Estos datos señalan que la enseñanza básica ofrece posibilidades de ascenso social, pero cuando nos fijamos en las tasas de descenso social, este nivel académico acusa una tasa muy alta. Este descenso es menos acusado para los individuos con un nivel educativo que oscila entre el inferior y el básico. Este hecho no sorprende ya que, estando en la base de la pirámide social, para muchos individuos, solo queda mirar hacia *arriba*, con miras a mejorar su calidad de vida.

Para este estudio, parece relevante conocer la opinión de estas familias, con un fuerte componente de inmovilidad social, e incluso, en algunos casos, de descenso social, sobre lo que piensan en cuanto al futuro de sus hijos/as. Hay que recordar que solo se han podido recoger los datos de diez hijos e hijas que han finalizado su escolaridad. Sin embargo, y debido a que quedan 18 jóvenes que aún están escolarizados, faltan demasiados datos para

⁶⁶ Los datos expuestos por Martínez Celorrio y Marín Saldo se basan en el CIS (2006): *Estudio 2.634. Clases sociales y estructura social*.

sacar unas conclusiones relevantes. Anteriormente, se ha mencionado que 5, están en educación infantil; 9, cursan la primaria; 1, la secundaria; 2, el bachiller y 1, la universidad. A continuación, tendremos la oportunidad de conocer sus deseos y expectativas en cuanto a sus deseos y anhelos en cuanto al futuro de su prole.

6.2.7. “Eso espero...”, más deseos que realidades

“Eso espero...” fue el comentario que trasladó Isabel (EA04) en cuanto al futuro de sus hijos. Un sentimiento muy similar que se repite en la mayoría de las respuestas que, como ella, tienen hijos pequeños (11 respuestas en total). Sin embargo, es necesario tener en cuenta lo que menciona Fabrizio Bernardi (2007, p. 40) con relación entre el origen y destino social. El autor indica que, si la generación de los padres se ha beneficiado de condiciones particularmente favorables que le han permitido conseguir un nivel socioeconómico elevado, el nivel de vida aceptable para los hijos se eleva de manera correspondiente. Por tanto, las dificultades de haber vivido en el umbral mínimo de nivel de vida aceptable, reduce las oportunidades de movilidad social de los hijos en relación con sus padres. Esto parece ser cierto en lo que se ha analizado hasta el momento en cuanto a los destinos sociales de abuelos y padres. Para un mayor acercamiento a la realidad estudiada, hay que recordar que este estudio se centra en la interpretación subjetiva de los entrevistados sobre su propia realidad, de manera que estos relatos permitan una interpretación de los hechos de unas realidades no siempre fáciles de analizar por la complejidad de las distintas interacciones de estas personas con su contexto. Por un lado, se examinan cuatro casos, en los cuales, los hijos han concluido sus estudios y, por otro lado, once entrevistados/as, cuyos hijos aún no han concluido su escolaridad. Veamos, a continuación, las respuestas recogidas durante las entrevistas en cuanto a la pregunta: **¿Tiene la sensación que sus hijos viven o vivirán mejor que usted?**

Luisa es la única que indica que su hija vive mejor que ella: *pues hombre..., mi hija sí...pero yo no me quejo, estoy muy bien* (EA01). No comenta nada de su hijo, con el cual, no mantiene una relación fluida y, según comentarios anteriores, no tiene un buen concepto de este. Sin embargo, más adelante se analizará la parte final de este comentario, teniendo en cuenta que Luisa cobra 426 € del subsidio por desempleo y paga 200 € de alquiler por una habitación.

Los dos siguientes comentarios denotan ausencia de cambio. Por su parte Asunción menciona que *no, vivimos igual, con los mismos problemas, iguales, iguales* (EA06). Esperanza, en la misma línea comenta: *no sé, pero nosotros no tuvimos las cosas fáciles, ahora es diferente, no sé, igual, como nosotros* (EA15).

María, en un principio, parece señalar que la situación entre ambas generaciones es similar. No obstante, los problemas económicos que su hijo mayor padece, permite situar a esta respuesta como la única, donde los hijos viven en peor situación que sus padres. Así lo expresa María:

Que va, vamos, ellos no viven bien y yo tampoco, en una palabra, que quiere que..., o sea, no, es la realidad, es lo que le digo a usted. Este, por ejemplo, los padres que son los que trabajan en AMPROS, están de alquiler, por las circunstancias de la vida, el otro, pues, pudo hipotecar, que está hipotecado hasta el cuello, claro, el de Maliaño⁶⁷ (EA02).

El resto de comentarios son menos *ricos* debido a que, en la actualidad, su progenie está estudiando y solo manifiestan esperanzas y deseos que sus hijos/as tengan un futuro exitoso y mejor que el de ellos. Sin embargo, estos comentarios nos ayudarán a forjarnos una idea sobre lo que piensan los entrevistados en cuanto a sus deseos y anhelos futuros para su progenie. Se han escogido 3 de las 11 respuestas que son muy representativas de esos anhelos de mejora. Ana menciona que *ahora es muy pequeño, esperemos que las cosas vayan mejor* (EA10). Isabel lo expresa de manera escueta: *Eso espero...* (EA04) y Miguel señala que *ahora es pequeño, pero le ayudaré en todo lo que pueda* (EA11).

En un primer momento, existen cuatro entrevistas con hijos adultos que, en uno de los casos, viven mejor que sus padres/madres, dos casos donde no se observa cambio alguno y, el último caso donde se detecta un empeoramiento de la situación del hijo en relación con los padres. Queda claro que cuatro casos son insuficientes para sacar unas conclusiones significativas. No obstante, se puede destacar que el caso de Luisa es peculiar porque no parece difícil mejorar su precaria situación. Recordemos que Luisa cobra una prestación de 426 €, de los cuales, 200 se destinan a pagar el alquiler de una habitación. De manera que, cuando dice que su hija está en mejores condiciones que ella, esta afirmación no permite

⁶⁷ Maliaño es una localidad del municipio de Camargo (Cantabria). La localidad está situada junto a la bahía de Santander, a 5 kilómetros de la capital autonómica.

inferir que la vida de su hija esté ausente de carencias. De hecho, en la actualidad, no trabaja, pero sí lo hace su esposo. El caso de Asunción es más penoso: su hijo, con una formación profesional y su hija, con el magisterio (ambos títulos, conseguidos en el extranjero), están, en la actualidad, dedicados a labores que no necesitan cualificación, no consiguen mejorar la precaria situación de su madre. En cuanto a María, sus hijos ni siquiera consiguen emular el nivel de vida (precario) de su madre que cursó la primaria y se dedicó a labores domésticas no remuneradas.

Con relación a las otras once entrevistas, en las cuales, los jóvenes aún no han terminado sus estudios, la tónica general de las respuestas es muy similar. Se observa una actitud, como la observada en la respuesta de Ana: *espero que las cosas vayan mejor* ((EA10), es decir, una vulnerabilidad condicionada por los acontecimientos. Esto recuerda lo mencionado anteriormente cuando se destacó que, a pesar de tener aptitudes muy parecidas (abuelos/padres), su bienestar y calidad de vida no dependen tanto de sus trayectorias académicas, sino, de factores externos, es decir, de la coyuntura económica y laboral del momento. No obstante, para este estudio, es relevante y es lo que se va a considerar a continuación: conocer en qué medida, vivir en un contexto precario afecta las propias expectativas de los más jóvenes, es decir, los hijos e hijas.

6.2.8. Mercado laboral y situación socioeconómica: principales factores de insatisfacción

La imagen de la juventud tiende a estar asociada al dinamismo, la felicidad, e incluso, a la despreocupación. Esta visión estereotipada tiene un cierto soporte en la realidad porque, en efecto, las encuestas de satisfacción y felicidad con la vida reflejan que son los jóvenes el grupo de edad que más satisfecho y feliz se muestra ante la vida. Un estudio a nivel europeo (UE-28) señala que los jóvenes son sistemáticamente quienes muestran más satisfacción vital (Coyette *et al.*, 2015, pp. 59 y 60). El mismo estudio indica que esa misma satisfacción va decreciendo con la edad, aunque parece haber un pequeño repunte entre los mayores de 65 años. La encuesta del Informe Juventud en España (INJUVE, 2016, pp. 283 y 284) señala que son varios los aspectos que llevan a la satisfacción o insatisfacción. Entre los diferentes elementos de la vida de los jóvenes, el trabajo y la situación económica son los aspectos en los que hay un porcentaje menor de jóvenes altamente satisfechos y una proporción mayor de jóvenes insatisfechos. Apenas uno de cada tres jóvenes en España

parece estar muy satisfecho con el trabajo y la situación económica, 33,1% y 36,1% respectivamente, y más del 20% se muestra muy insatisfecho (28,3% y 20,2%, respectivamente). En el extremo opuesto, los elementos de la vida que más satisfacción les produce a los jóvenes se encuentran los amigos, la salud y la familia, tres aspectos vinculados a la esfera más personal del individuo. Más del 80% se muestra altamente satisfecho con estas dimensiones de su vida, y la proporción de jóvenes con una satisfacción muy baja es prácticamente despreciable.

Pero, ¿qué piensan los jóvenes de las familias del presente estudio? Esta pregunta añade otro factor, a los ya mencionados con relación a la satisfacción: la precariedad. En qué sentido puede afectar un entorno precario, la visión de futuro de los más jóvenes de estas familias. Para ello, se formuló la siguiente pregunta a los padres y madres: ***¿Qué piensa su hijo/a en cuanto a las oportunidades que tendrá en el futuro?***

El caso de Pedro es sintomático en cuanto al perverso factor económico que, no solo invade casi cualquier actividad humana, sino que, como en el caso de su hija, puede desbaratar sus propias ilusiones:

Mi hija está ilusionada, incluso cuando le pregunté qué quiere hacer de mayor, como carrera, y entre ello está médico o profesora..., y eso ya desde que tenía ocho años y siempre con la misma convicción, tiene ilusiones..., eso es bueno, pero claro, las universidades valen mucho dinero. Después de la ESO, empezar el bachillerato, ir a la universidad y empezar una carrera, eso vale muchísimo dinero, y los padres, si quieren, en una situación económica muy baja, puede que esa ilusión se vaya perdiendo porque no la puede..., la carrera es pagar, entonces, digamos que..., la educación, como se diga, los colegios..., como se dice, deberían rebajar las tasas, deberían facilitar más al joven, a la juventud a tener unos estudios..., y bajar un poquitín, digamos..., la cuantía que cuesta mandar a una niña a un colegio, a la Universidad, con lo que conlleva..., es un sacrificio..., hay gente que puede, que tiene unos estudios, pues no te puedo poner a hacer una carrera porque no tenemos medios para ello y eso es muy penoso porque ella quiere..., pero... (EA03).

Las cuatro hijas de Anabel (menos la pequeña que solo tiene tres años), también parecen mostrar una buena actitud en cuanto a sus futuros proyectos de vida, de hecho, su madre mantiene una comunicación fluida con ellas:

Sí, hablamos mucho de las oportunidades..., mi hija que está aquí, ella siempre me

ha dicho, ella..., ella..., como es la palabra que ella me dice siempre, ella no quiere quedarse así, estancada, ella quiere ser alguien en la vida y que ese es su propósito número uno en la vida..., y eso espero, porque es que ella tiene que darse cuenta, como le digo, tiene que darse cuenta, mira la situación. ¿Son optimistas? Sobre todo, la mayor sí, la pequeña también, pero la de 18 años es un poco más pesimista, pero ahora la veo un poco más animada como..., no sé (EA08).

Algo parecido ocurre con la hija de Mari Carmen, ella misma comenta que su hija *quiere trabajar y estudiar..., es optimista, sí. En algún día negativa, como todo el mundo, pero es optimista, quiere estudiar (EA05)*. En cuanto a Asunción, llegada a España desde Argentina hace unos años, tiene a una hija maestra, pero que aquí, se dedica a labores de baja cualificación y remuneración, lo que le lleva a pensar en otra alternativa. De modo que relata que *ella allá en Argentina puede conseguir un trabajo de maestra. Con dos trabajos (dos turnos), como trabajaba (EA06)*. Con Lucía (con cuatro hijas), la pregunta se dirigió principalmente a las expectativas de la mayor (16 años):

Me dijo que la mayor tiene 16, ella, ¿qué piensa en cuanto al futuro? No sé porque ha repetido dos veces, ha repetido primero de la ESO y segundo de la ESO. A ella, le gusta lo de peluquería, “esteticienne”, ahora me ha dicho que le gustaría lo de farmacia, que bueno, lo de farmacia está bien, le veo más salida que “esteticienne” o peluquería..., pero tiene que clavar los codos (EA14).

Los demás entrevistados tienen los hijos demasiado jóvenes o no tenían una idea clara sobre este aspecto.

Como se puede observar, los comentarios son diversos. No obstante, cada uno de ellos encierra algo que todos/as comparten: unos deseos y aspiraciones que esperan alcanzar. En el caso de la hija de Asunción, quizá debido a su edad (38 años), es un poco diferente, al haber alcanzado ya una meta como ser maestra en su país de origen. De todos los planes mencionados, se encuentran: ir a la universidad para ser médico o profesora, peluquera o trabajar en una farmacia, ser alguien en la vida y no quedarse estancada y estudiar y trabajar.

Aunque resulta evidente que la satisfacción de los jóvenes es más alta que la de otros grupos de edad, es bien sabido que los niveles de desempleo de los jóvenes son mayores, sus tasas de temporalidad e inestabilidad laboral mucho más altas, su grado de autonomía menor y sus ingresos más reducidos (Khattab y Fenton 2009, p. 13). Sin

embargo, y de manera general, parece que las condiciones materiales no son las únicas que determinan las expectativas de estos/as jóvenes, más bien, se observa que su deseo de integración en la vida social mitiga una visión negativa con relación a su futuro.

No obstante, uno de los mayores problemas de estas familias es su situación económica. Para conocer su día a día, a continuación, se analizarán aspectos como su situación habitacional, cómo se enfrentan a las constantes subidas de los precios de los productos básicos y su opinión sobre la actual crisis económica y laboral.

7. CAPITAL ECONÓMICO

7.1. LA POBREZA: UN CONCEPTO RELATIVO Y MULTIDIMENSIONAL

Los significados de la palabra pobre y las categorías sociales que abarca han conservado una notable permanencia en el transcurso de los siglos. A finales del siglo XVII, el diccionario Furetière⁶⁸ definía la pobreza como *la falta de bienes y de fortuna*. En 1788, Condorcet⁶⁹ define el pobre como *aquel que no posee ni bienes ni mobiliario [y que] está destinado a caer en la miseria al menor percance*. En la actualidad, se utilizan también los términos *indigente* o *mendigo*, para señalar a los que han *caído* en la pobreza.

Sin embargo, la pobreza es multidimensional y, en un primer momento, se puede hablar de privación de bienestar de manera pronunciada, es decir, la falta de acceso a capacidades básicas para funcionar en la sociedad y de un ingreso adecuado para enfrentar necesidades de educación, salud, seguridad y empoderamiento (Haughton y Khandker, 2009, p. 169). La pobreza puede definirse en términos absolutos o relativos. La pobreza absoluta se define con respecto a una cantidad de dinero necesario para satisfacer necesidades básicas (comida, vestido, etc.) sin incorporar conceptos de calidad de vida. La pobreza relativa se concreta con respecto a un estándar de vida dado en una sociedad objeto de estudio, esto es, se determina al comparar un individuo con el estatus económico de otros miembros de su entorno.

Por ejemplo, un país puede considerar pobre a todo aquél que reciba unos ingresos anuales menores que 3.000 euros mientras que otro puede clasificar como pobre a toda persona con ingresos anuales inferiores a 7.000 euros. Así, una persona supuestamente pobre en el segundo país podría no ser clasificada como tal si se utilizaran los criterios del primer país (INE, 2015, p. 4).

⁶⁸ FURETIÈRE, Dictionnaire universel, La Haye-Rotterdam, 1690.

⁶⁹ CONDORCET, *Sur les assamblées provinciales*, 1788, p. 453, cit. por O. Hufton, *The poor of eighteenth century France 1750-1789*, Oxford 1974, Oxford University Press, p. 19.

Si bien el umbral de la pobreza indica el límite donde se puede considerar a una persona pobre o no, presenta unos problemas evidentes. En España y según la información que proporciona la Encuesta de Condiciones de Vida del año 2016, el valor del umbral de pobreza de un hogar de una sola persona era de 8.208,5 euros anuales. ¿Se puede decir que una persona que gana, para el mismo periodo, 8.300 euros, está en mejores condiciones y, por tanto, no figura en la lista de personas que se sitúan en el umbral de la pobreza?

Esta manera unidimensional de medir la pobreza no parece muy realista. Al centrarse únicamente en los ingresos, esta medida de la pobreza no tiene en cuenta el patrimonio, un influyente indicador en cuanto a las condiciones de vida. Tampoco tiene presente las redes familiares y comunitarias, el autoconsumo y el estatus social. Para señalar a los individuos que se sitúan en lo bajo de la escala social, Olivier Schwartz (2011, p. 2) propone hablar de *clases populares*. El autor indica que la noción de *clase obrera* utilizada en los años 1970, no es la más adecuada para representar al gran número de asalariados de los distintos sectores productivos y de servicios. La noción de *clases populares*, añade Schwartz, tiene la ventaja de referirse, en toda su diversidad, a todo el abanico de las categorías menos dotadas de una sociedad.

La cuestión de las desigualdades ocupa un lugar destacado en el debate público. En efecto:

Es muy distinto vivir en una sociedad cuyas diferencias en las condiciones de vida de sus integrantes se acercan con el paso del tiempo que en una sociedad en la cual las condiciones de los diferentes estratos sociales se alejan cada vez más (Maurin, 2007, p. 60).

La existencia y la persistencia de las desigualdades pone en tela de juicio la eficacia del sistema económico. Este es un debate que genera divergencia de opiniones. Se puede entender que las desigualdades son inherentes al funcionamiento de la economía de mercado o, que esto, es la muestra *palpable* del fracaso del capitalismo por su incapacidad de generar bienestar para todos. En un reciente informe de Oxfam (2018, p. 9), queda patente que la actual situación de desigualdad que vive la sociedad no es casual, sino, que obedece a una estrategia que cumple con unos perversos propósitos, así lo expresa una parte de este informe: *El 82% del crecimiento de la riqueza mundial durante el último año (2017) fue a parar a manos del 1% más rico, mientras que la del 50% más pobre de la población mundial*

no aumentó lo más mínimo. Sin embargo, entendiendo la justificada indignación, los datos muestran que el problema no reside en los recursos, sino, en su mal reparto. Sin embargo, no parece que los presagios auguren noticias positivas en cuanto a una reversibilidad que genere mayor justicia social. Un trabajo de Alfonso Dubois Migoya (2009, p. 52) corrobora tristemente estas predicciones al señalar la relación de ingresos entre el 20% de la población más rica del planeta y el 20% más pobre: en 1920, la relación de ingresos entre el 20% más rico del planeta y el 20% más pobre era de 7 a 1; en 1960 de 30 a 1; en 1980 de 60 a 1 y en el año 2000, de 80 a 1. A continuación, se examinará la percepción que tienen los entrevistados con relación a vivir en una sociedad tan desigual que tiende a marginalizar a los menos favorecidos.

7.1.1. Aunque sobren los motivos, “yo no me quejo, estoy muy bien”

Esto fue lo que contestó Luisa (EA01) cuando mencionó que su hija vive mejor que ella. Hay que recordar que en el tema anterior (Movilidad intergeneracional), se precisó que no era difícil mejorar su situación (con unos ingresos de 426 euros, de los cuales, 200 se destinan a pagar el alquiler de una habitación), por lo que no se podía inferir que la vida de su hija esté ausente de carencias. No obstante, cuando Luisa dice: *yo, no me quejo, estoy muy bien* y, teniendo en cuenta su precaria situación, esta locución puede revelar un magnífico ejemplo de optimismo frente a la adversidad. Sin embargo, detrás de esta primera inferencia, se esconde una realidad bien distinta. A principios de la segunda década del siglo pasado, Ricardo Flores Magón (1873-1922) redactaba amargamente desde la cárcel: *Nada es tan desalentador como un esclavo satisfecho*⁷⁰. Esta realidad no debería sorprender a nadie, ya que, como indica Bendix (2012, p. 269), el concepto de poder es *sociológicamente amorfo* y, por ello, puede admitir cualquier tipo de situación en la cual se imponga una voluntad sobre otra, es decir, un poder aséptico a toda injusticia y desigualdad, con tal de mantener una estructura que favorezca a los dominantes. Max Weber (2002, pp. 173 y 174) señala que, quien imparte el orden y lo regula y, por ende, quien *manda*, obedece al *orden*

⁷⁰ Obras Completas de Ricardo Flores Magón (2000). Correspondencia 2 (1919-1922). Compilación, prólogo y notas: Jacinto Herrera Bassols. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. [Consulta: 9 septiembre 2018]. Disponible en: <http://studylib.es/doc/192278/nada-es-tan-desalentador-como-un-esclavo> y http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1920_225/Carta_de_Ricardo_Flores_Magon_a_Nicolas_T_Bernal_Pedir_perdon_significar_a_que_abdico_de_mis_ideales_anarquistas.shtml

impersonal que orienta sus disposiciones, el cual es el mismo orden que orienta la conducta de los *dominados*, quienes obedecen en calidad de *miembros de la asociación*. Por otra parte, y sin que esto sirva de consuelo, esta *esclavitud* no solo afecta a las clases menos favorecidas, sino, a todos los estratos sociales, incluyendo a las propias elites, esclavas de su propia ambición y corrupción, porque ¿no es cierto que el que es vencido por algo o por alguien, se convierte en esclavo del que lo venció? De hecho, no hay mayor esclavo que el que se cree libre. Pero, sin entrar en mayores exhaustividades y, para no desviarnos del objetivo que persigue el presente estudio, está claro que la precariedad ha adquirido cierta normalización en la vida de estas familias; por ejemplo, el mero hecho de encontrar un trabajo (aunque sea precario), despierta en estas personas, un sentimiento de satisfacción. En este sentido, Bauman (2005, p. 22) señala a una asunción de la precariedad que va dirigida a los jóvenes, pero que bien puede aplicarse a cualquier individuo:

Una de las recomendaciones que más suele hacerse entretanto a los jóvenes es que sean flexibles y no especialmente quisquillosos, que no esperen demasiado de sus empleos, que acepten los trabajos tal como vienen sin hacer demasiadas preguntas y que se los tomen como una oportunidad que hay que disfrutar al vuelo y mientras dure, y no tanto como un capítulo introductorio de un “proyecto vital”, una cuestión de amor propio y autodefinición, o una garantía de seguridad a largo plazo.

El caso de Luisa no es el único que evidencia una precariedad alarmante. Por ejemplo, con Miriam pasa algo parecido, con un niño de cinco años, tiene que hacer frente a todas sus necesidades con una prestación por desempleo de 533 euros, a los que hay que deducir 180 para pagar el alquiler de una habitación. Con el resto de familias ocurre algo parecido, con ingresos que apenas superan los 800 euros en el caso de matrimonios. El único caso que supera estas cifras es el de Lucía, cuyo esposo supera ligeramente los 1000 euros de ingresos, pero que tiene cuatro hijas, cuyas edades oscilan entre los 16 años y los 9 meses y, a todo esto, añadir los gastos corrientes del hogar. Sin embargo, la sensación que se percibe a lo largo de todas las entrevistas es que el grado de normalización de la precariedad asumido por estas familias no les impide disfrutar de las *dádivas* que la vida les ofrece. Por ejemplo, la satisfacción de ver crecer a sus hijos/as sanos/as, la esperanza que estos/as alcancen sus metas y, por tanto, mejorar la posición social de sus padres. También está el *señuelo* de la mejora económica que, de alguna manera, aliviaría momentáneamente su precaria situación, pero que de ningún modo puede dar estabilidad a largo plazo. Es decir, a

lo largo de las entrevistas, se observa que, cuando existe bonanza económica, la situación de estos hogares mejora sensiblemente, pero la coyuntura laboral y económica es demasiado inestable, por lo cual, si el aspecto económico no viene acompañado de un rico capital cultural, su capacidad para revertir situaciones adversas será débil (Lareau y McNamara, 1999, p. 37). Los casos de Anabel, Ana y Miriam, con niños/as pequeños/as a su cargo, reflejan auténtica pasión por sus hijos como lo manifiestan las palabras de Miriam cuando se le preguntó, si dentro de sus expectativas figuraba el que su hijo alcance la formación universitaria, contestó sin vacilar: *Ojalá..., si me dice mi hijo cuando acabe de terminar, porque yo hasta que no le vea que ha terminado..., mamá me hace falta 1000 euros para los libros, me voy a buscarlos* (EA13) (Miriam cobra 533 euros de subsidio por desempleo). De modo que, la precariedad no parece anular toda opción de alcanzar la felicidad, a pesar de los juegos malabares que tienen que realizar cada mes para cubrir los distintos gastos corrientes del hogar y atender sus necesidades y las de los suyos. Sin embargo, el peligro que acecha a este grupo de personas, como el de otros en su misma situación, es que la propia estructura sociopolítica u orden establecido con su típica y reconocida insensibilidad social, vea que todavía queda margen para seguir *estrujando al esclavo*, es decir, lo que *ayer* era algo inadmisibile (*mileuristas*), *hoy*, se acepta con normalidad e, incluso, se puede considerar un ingreso más que digno. Lo más preocupante es lo que ocurrirá *mañana*. En este sentido, David Harvey (2005, pp. 99 y 100) señala que *estas crisis se expresan como excedentes de capital y de fuerza de trabajo que coexisten sin que parezca haber manera de que puedan combinarse de forma rentable a efectos de llevar a cabo tareas socialmente útiles*.

Una vez realizada la criba educativa reproduciendo las desigualdades existentes (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 19), el orden político, social y económico se encarga ahora de asignar a cada uno/a la posición que este mismo orden considera adecuado y correcto o incluso justo y *legítimo*. Por tanto, el lugar que ocupan estas familias viene condicionado en gran medida por su adaptación a la estructura socioeconómica y al entorno que les rodea, sin que, por ello, esto lo determine todo. Sin embargo, la relación entre sus conocimientos, capacidades, competencias, talentos y habilidades y las exigencias de un determinado contexto en el que tienen que desenvolverse, condicionarán significativamente su éxito o fracaso. No obstante, hay que destacar, tanto la ineficiencia como la incompetencia de unos gobernantes que no saben/quieren dar una solución a personas que, con todo derecho,

merecen vivir más dignamente. La solución consiste en conceder unas limosnas disfrazadas de prestaciones sociales claramente insuficientes (como lo son las limosnas para los mendigos). Qué manera tan hipócrita de reivindicar un estado del bienestar, a todas luces inexistente (al menos para los parias de esta sociedad).

Parece que, de esta forma y, mediante prestaciones sociales claramente insuficientes, los gobernantes lavan su cauterizada conciencia para seguir con un reparto de los recursos escandalosamente injusto. Es evidente que estas ayudas evidencian la incapacidad de los dirigentes para traer verdaderas soluciones a personas al borde –si no es que ya han traspasado ese límite– de la exclusión social.

Sin entrar en debates políticos, es necesario aclarar que cuando se alude a dirigentes, élites, gobernantes o políticos, se pretende darle cara a una dominación ejercida de manera mucho más compleja que la observada *a priori*. En este sentido, María Amparo Casar (2009, p. 48) describe la interacción que ocurre entre los poderes *formales* y *reales*:

Las transiciones políticas democráticas cambian el poder político de jure (de derecho) pero no necesariamente, o no en la misma proporción, el poder de facto (de hecho). Las instituciones políticas pueden pasar de ser no democráticas a democráticas y cambiar la distribución del poder político de jure. Pero esto puede tener poco impacto en el ámbito del poder político de facto porque, ante ese cambio, las elites tienden a invertir más en su poder real mediante el cabildeo, el control del sistema de partidos, la corrupción, la intimidación o las amenazas y, finalmente, en el uso de la fuerza.

Aclarado este punto, este poder establecido con sus estructuras firmemente ancladas es incapaz –o no tiene voluntad– de asimilar a individuos, cierto es, con un capital cultural no tan rico como los estratos más favorecidos de esta sociedad pero que, sin lugar a dudas, son rescatables. Sin embargo, los parias siguen condenados a la marginalidad, manteniéndose de algún modo sedados por medio de unas *migajas* –unas insuficientes prestaciones sociales– que no les permiten salir de su desdichada situación, abandonados a la única y frágil esperanza que algún día las cosas mejorarán. Analógicamente, esta sociedad, al igual que la escuela, no consiguen, al menos para este grupo de familias, salvarlas de las desigualdades de inicio y conseguir una *real* igualdad de oportunidades que

les permita vivir una vida digna y no convertirlos en meros rehenes de un paternalismo que solo consigue precariedad y frustración.

A continuación, se examinarán distintos aspectos relacionados con la economía de estos hogares, como son: su situación en cuanto a la *pobreza energética*, cómo les afecta el *coste de la vida* (IPC) y su percepción sobre la persistente y actual crisis económica. Aunque la percepción de los *expertos* en la materia señala a una superación de la crisis económica, sobre todo, en términos de cifras macroeconómicas, una mirada centrada en la microeconomía revela que la dinámica general del estancamiento de los salarios modestos viene motivada por la debilidad que existe aún en el mercado laboral, incidiendo con más virulencia en la mano de obra de baja cualificación, grupo de especial interés para este estudio (Comisión Europea, 2017, pp. 4-6).

7.1.2. *Contra el frío, “tengo abrigos”*

En síntesis, esto es lo que comentó Asunción (EA06), cuando se le preguntó si tenía dificultades para mantener su hogar caliente durante el invierno. Este problema se confirma en un Informe de la Comisión Europea (2018, p. 55) que señala que el porcentaje de personas en riesgo de pobreza en España que no pueden calentar convenientemente su hogar aumentó del 17,1% al 23,3% entre 2005 y 2015 (por encima de la media de la UE), debido principalmente a la recesión económica. De acuerdo con la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) y el enfoque de percepciones y declaraciones del hogar (INE, 2016), un total de 6,8 millones de personas, equivalente al 15% de la población residente en España, estarían sufriendo temperaturas inadecuadas en la vivienda o retraso en el pago de recibos.

El análisis por condiciones sociodemográficas del hogar confirma ciertos patrones de vulnerabilidad detectados previamente y relacionados con el nivel educativo, la situación laboral, el tipo de contrato, el estado civil o el país de origen, la presencia de personas con mala salud y enfermos crónicos o la percepción de ayudas sociales. (Asociación de Ciencias Ambientales, 2018, pp. 12 y 13). Poniendo el foco en una realidad todavía por explorar como es el riesgo de mala salud mental, Thomson, Snell y Bouzarovski (2017, pp. 11 y 13) indican una mayor probabilidad de sufrir una depresión entre hogares que no pueden

permitirse mantener su vivienda a una temperatura adecuada en 32 países europeos, incluyendo España.

Por lo analizado hasta ahora, las desventajas de no pertenecer a los grupos de privilegio de esta sociedad son evidentes. En este caso, se pone el foco en la gran vulnerabilidad de personas con escasos recursos frente a las inclemencias y bajas temperaturas que se experimentan en invierno. Para conocer cómo se enfrentan los hogares del presente estudio a la adversidad climática, se formuló la siguiente pregunta: ***En invierno, ¿tiene dificultades económicas para mantener la vivienda caliente?***

Las respuestas son diversas y denotan que cada hogar afronta las menores temperaturas del invierno según el nivel de precariedad que experimenta, es decir, algunos sufren menos que otros el rigor invernal: hablamos de precariedad dentro de la precariedad.

Los siguientes cuatro entrevistados expresan explícitamente los inconvenientes que les supone el invierno. María, ya jubilada y con un nieto a su cargo, menciona: *pues hombre, la luz, porque claro, la luz, porque si pones un calefactor, ese es el que se dispara* (EA02). En cuanto a Juan, no parece que existan muchas alternativas: *Sí, hay que poner las mantas* (EA07). Para Anabel, con cuatro hijas a su cargo y trabajando de camarera, las circunstancias son complejas, como lo indica su respuesta: *sí, como comprenderás, este piso es “superviejo”* (EA08). Miguel contesta con un sencillo *sí* (EA11).

A continuación, aparecen siete respuestas que, a pesar de expresarse negativamente, es decir, que no pasan frío, reflejan una realidad subjetiva que les lleva a una opinión distinta de los anteriores entrevistados en cuanto a lo que se considera una vivienda con una temperatura adecuada (recordemos que todos los entrevistados viven en el mismo barrio).

Luisa, lo expresa así: *no, porque no hace frío aquí* (EA01). Se puede decir que Mari Carmen es una privilegiada, la ubicación de su hogar le permite afrontar el invierno con menos adversidades: *no pongo a penas la calefacción porque, gracias a Dios, eso ya es suerte, esta casa es muy caliente, he tenido esa suerte y está orientada al sur* (EA05). Asunción, citada en el título del subtema, dice no pasar frío, pero debido a su precaria economía, opta por los métodos más tradicionales: *no, porque tengo abrigos, tengo una pequeña estufa, porque aquí hay calefacción, pero cuánto me sale pagar eso, muy caro, con*

la estufa me arreglo (EA06). En cuanto a Dolores, se beneficia de unos aliados particulares, de modo que, también pasa la época invernal sin demasiadas dificultades: *no, la estufa no nos gusta, nos sobra, no sé por qué..., la de arriba tiene calefacción y la de abajo tiene calefacción y cuando la ponen... Yo no sé... Con una estufa que tengo ahí, basta.* (EA12). Con relación a Fernando, Ana y Lucía, contestan con un escueto *no* (EA09, EA10 y EA14, respect.).

Las cuatro últimas respuestas son más ambiguas, no son tan explícitas en cuanto a si pasan frío o no durante el invierno. Sin embargo, se observa que, para afrontar las bajas temperaturas, los entrevistados acuden a lo más básico para calentar zonas concretas. Pedro menciona que *sí, pero ahora, estando en este (piso) no, pero el invierno pasado, estando en la habitación de alquiler que antes te mencioné, pues, no tenía calefacción, tenía un calefactor en el baño* (EA03). Para Isabel, ocurre algo parecido: *no hay calefacción, allí, no hay calefacción, entonces no... Hay dos opciones..., puedes coger una estufa eléctrica para calentar la zona dónde estás, pero como más, no...* (EA04). Miriam, que aún no se ha mudado a su próxima habitación, comenta: *es que todavía no he llegado, todavía no he llegado (a la próxima habitación que se va a mudar), pero cuando eso, veo que hay estufas, o sea que..., una estufilla* (EA13). Esperanza, también procura caldear la zona que más utiliza: *tengo una pequeña estufa que me calienta aquí, en la salita, con esto me arreglo, además la casa no es muy fría* (EA15).

Salvo algunos/as que afrontan con *gallardía* las inclemencias del invierno, se observa que esta época añade otra dificultad a las ya mencionadas hasta ahora. Aunque solo utilicen unas estufas para ir sorteando las bajas temperaturas, esto significa un gasto suplementario para su maltrecho presupuesto. Hay que mencionar que Santander no es una ciudad especialmente fría, pero en invierno, la combinación de la bajada de la temperatura y el viento provocan una sensación térmica que resulta muy *incómoda*, si no se dispone de algún aparato o instalación que permita mantener el hogar a una temperatura *adecuada*. Aquí, se resalta la palabra *adecuada* porque está claro que, para algunos/as, el concepto de este término es muy relativo. La llegada del invierno evidencia su fragilidad y revela que cualquier circunstancia que se *cruce* en su vida, supone para estas familias un reto que con dificultad afrontan. Para añadir otro dato de su situación habitacional, hay que señalar que tres familias están pagando en la actualidad una hipoteca inmobiliaria y el resto vive de

alquiler. A continuación, se aborda el espinoso tema de cómo valoran los individuos las cifras que publica el organismo competente y su percepción en cuanto a su poder adquisitivo.

7.1.3. “Si el IPC sube un 0,1%, los precios suben un 20%”: una percepción generalizada

Para conocer cómo ha ido evolucionado la confianza de los consumidores españoles durante los últimos tres lustros, se precisa acudir a distintas encuestas. Para diciembre de 2005, se acudirá a los datos proporcionados por el Instituto de Crédito Oficial (ICO) que apuntan a una opinión negativa de los consumidores en cuanto a expectativas, situándose en 93 puntos, dato que, según este organismo, al estar por debajo de 100, indicaría una percepción negativa/pesimista (ICO, 2006, p. 1). A partir de noviembre de 2011, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) es el encargado de elaborar dicho indicador. Para noviembre de 2011, nos encontramos con una puntuación de 100,4, por tanto, parece que el dato señalaba una percepción positiva en cuanto a las expectativas de la población española. Sin embargo, si nos remontamos a noviembre de 2010, se percibe una preocupante cifra de 93,7, evidenciando, de este modo que, a finales de 2011 (con aproximadamente cuatro o cinco años de crisis), esta misma población empieza a reflejar algo de optimismo en cuanto al futuro (CIS, 2011, p. 1). Por último, echemos un vistazo a los datos actuales, es decir, agosto 2018. La cifra para ese mes es de 105,6 y, a pesar de las apariencias, no hace más que *presagiar* otra época de inestabilidad si nos atenemos a los datos recogidos un año antes (agosto 2017): 112,1, esto es, 6,5 puntos menos (CIS, 2018, p. 1). De hecho, este *vaticinio* parece reflejarse en la Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral en España del Consejo Económico y Social España (2018, p. 126) que alude a las proyecciones macroeconómicas de la economía española por el Banco de España (cit. en Consejo Económico y Social España, 2018, p. 126) que señalan:

[...] el posible impacto que esta situación (coyuntura política en Cataluña) podría tener sobre el conjunto de la economía española a través de un eventual deterioro de la confianza de los agentes económicos y, con ello, de sus decisiones de gasto e inversión, así como sobre las condiciones de financiación en los mercados de capitales. Finalmente, dichos riesgos no se materializaron en 2017, aunque de cara a 2018 se mantiene cierto nivel de incertidumbre.

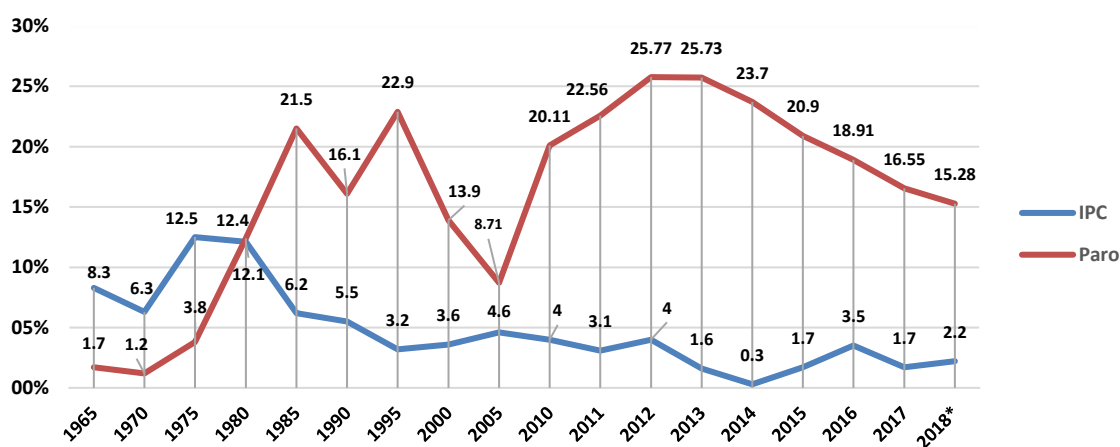
Con esto, no se pretende realizar un estudio exhaustivo de la economía española, pero sí observar cómo el indicador de confianza está estrechamente relacionado con la coyuntura económica y laboral del momento. Estas circunstancias no solo afectan a la sociedad española en su conjunto, sino al grupo de familias objeto de este estudio. Como se ha mencionado anteriormente, sus expectativas negativas/positivas, vienen motivadas esencialmente por la economía y, hablando de economía, a continuación, se examinará su percepción con relación a los datos del IPC (índice de precios al consumidor).

El título del subtema describe la percepción que Luis (EA04) expresa sobre lo que piensa de las cifras oficiales en cuanto al IPC. Sin embargo, esta sensación no es patrimonio exclusivo de Luis, la mayoría de la sociedad española piensa de manera muy similar. En cuanto a esto, *Metroscopia* (2017)⁷¹ señala que la práctica totalidad de entrevistados (93%) perciben una merma de su poder adquisitivo, de hecho, esta sensación refleja el ánimo económico de la ciudadanía.

Si se cruzan los datos de la evolución del IPC y del desempleo (*gráfico 58*), no se observa relación alguna (que no tenía por qué haberla) que permita sacar una inferencia destacable en cuanto a estos dos indicadores. No obstante, a pesar de la constante bajada del desempleo que se observa a partir de 2014 hasta la actualidad, no se constata un cambio en la percepción (negativa) del coste de la vida por parte de la población española que, según datos de *Metroscopia* (2017), se situaba en 82% (de los encuestados para junio 2014) y, lo mencionado anteriormente, que lo colocaba en 93% (febrero 2017).

⁷¹ *Metroscopia* es un referente en sondeos políticos y en estimaciones electorales, aborda investigaciones sobre todos los ámbitos de la vida social. Su capital social está controlado por sus propios profesionales, y ello, de alguna manera, da una garantía de independencia de cualquier grupo económico, social o político. Consultado el 21 de septiembre 2018 en: <http://metroscopia.org/evolucion-del-ipc-y-percepcion-del-coste-de-la-vida/>

Gráfico 58 Variación del Índice General Nacional según el sistema IPC base 2016 y tasa de paro correspondiente



Fuente: elaboración propia a partir de INE (2018c) *Variación del Índice General Nacional según el sistema IPC (enero-diciembre) base 2016* y EPA.

*Nota: el dato de 2018 (tasa de desempleo) es del segundo trimestre, los demás son los datos de diciembre. En cuanto a la cifra del IPC, se refiere al índice general en el mes de julio 2018.

Para conocer la opinión de los entrevistados con relación a su percepción del coste de la vida en contraste con los datos oficiales que aparecen publicados, se les preguntó: *Estos últimos años, según las encuestas, el coste de la vida (IPC) no ha sufrido subidas significativas. ¿Cuál es su sensación con relación a la “cesta de la compra”?*

En este caso, se puede decir que el porcentaje de entrevistados/as que señalan una merma en su poder adquisitivo es muy parejo al dato citado anteriormente por *Metroscopia*, es decir, la tasa de entrevistados de este estudio que perciben una merma en su poder adquisitivo asciende al 87,5%. Los dos únicos casos donde no se menciona de manera explícita una excesiva subida de los precios revelan, de algún modo, las dificultades con que se encuentran estas familias a la hora de comprar los productos básicos, como lo señala la respuesta de Fernando: *No, en el “Lupa”, en el “Día”, en el “Symply”⁷², por ejemplo, te dejan las cosas fiadas..., los precios suben más o menos...* (EA09). Para Asunción, los precios de la *cesta de la compra* no parecen afectarle demasiado: *más o menos los precios están “igual”, y si hay, es muy poco* (EA06).

El resto de entrevistados/as son mucho más explícitos al mencionar su

⁷² Nombre de distintos supermercados que se encuentran en el barrio donde residen estas familias.

disconformidad con los datos que se publican en cuanto al IPC o a las cifras que este indicador señala con relación a la *carestía de la vida*. De hecho, muchos/as lo hacen con una contrastada vehemencia. Este es el caso de María que, como si de las *verdades del barquero*⁷³ se tratara, menciona: *mire, qué quiere que le diga, suben de pensión 1 euro y lo demás, lo suben 400 euros. Sube (el coste de la vida) a pasos agigantados... Los sueldos, no* (EA02). Tanto Isabel como Juan y Ana son más escuetos, pero coinciden con una subida de los precios excesiva: *sí, sí, la vida sube muchísimo; suben, suben, la vida es cara y sí, muchísimo* (EA04, EA07 y EA10 respect.). Luisa aporta una sugerencia para hacer frente a la constante alza de los precios: *sí, suben. También depende donde compres, varía un poco, pero sí* (EA01). Pedro añade que esta situación afecta a su posición social: *sube el 2, no el 0,1 sino el 2. El nivel económico sube y el nivel, digamos, del estatus tuyo, cada vez es más bajo* (EA03). Para Anabel y Lucía, los gastos corrientes del hogar son los que más inciden en su economía: *claro, todo ha subido, hasta la luz, el agua, todo ha subido, Dios mío, yo, es que lo noto* (EA08). *Sí, ha subido, la luz, el gas, todo* (EA14). Mari Carmen, a pesar de ser cuidadosa a la hora de comprar, no parece estar satisfecha con este *baile* de precios: *sí, la vida sube, los productos en los supermercados suben, aunque haya ofertas, luego vuelven a subir* (EA05). Miguel percibe que los indicadores no reflejan la realidad: *yo veo que sube..., la realidad (el IPC) es otra cosa* (EA11). Ángel, indignado, menciona que esta situación es *terrible, ha habido un cambio, ha sido desde que ha entrado el euro* (EA12). Este cambio económico crea cierto desconcierto en la economía de Miriam: *sí, hombre, claro...igual es cosa mía, vas a comprar..., 50 euros y dices tú: ¿qué ha pasado?... Igual son 30 y pico y dices tú: ¿y esto? si no me ha llegado para nada* (EA13). Para Esperanza, (como para todos los demás, aunque no lo hayan expresado) la ayuda que recibe del banco de alimentos es vital: *con la ayuda de la parroquia me arreglo bastante bien..., sino, sería muy difícil, pero las cosas hoy en día cuestan mucho* (EA15).

Aunque solo Anabel y Lucía aluden a los gastos corrientes (sobre todo, el recibo de la luz), parece evidente que este problema afecta a las demás familias, a tenor de lo observado con relación a las dificultades que tienen para mantener la vivienda caliente en invierno. Esta adversidad tiene una explicación, cuando se comprueba que el recibo de la

⁷³ Aunque se le atribuye distintos orígenes, la expresión *las verdades del barquero* se refiere a decir las cosas sin ambages.

luz del usuario medio ha subido un 85,71% en sólo 15 años, según un estudio de FACUA-Consumidores en Acción. Con las tarifas vigentes en agosto de 2018, la factura mensual⁷⁴ representa 80,73 euros para el usuario medio, frente a los 43,47 euros que suponía en 2003. Sin ser demasiados exhaustivos, la diferencia supone nada menos que 37,26 euros, es decir, un aumento del 85,71%, lo que supone una subida del 5,71% de media anual (FACUA, 2018, p. 1). La repercusión de las tarifas de la luz en el IPC viene, en muchas ocasiones, compensada por las temporadas de rebajas del sector textil y del calzado. A esto, hay que añadir las grandes ofertas en productos tecnológicos, que no siempre son tales (ofertas), sino que estas bajadas de precios responden más a la llegada de aparatos con mayores prestaciones, es decir, la bajada corresponde más a una merma de servicios de los aparatos en oferta en relación con los nuevos. No obstante, el recibo de la luz es un elemento especialmente perjudicial que incide dramáticamente en los vulnerables cimientos socioeconómicos de estas familias. Al no tener los datos del consumo de luz exactos de estas familias, pero contrastando los datos de FACUA y lo reflejado en la nota a pie de la página anterior (que, en los dos casos, no recogen el consumo de gas), una estimación prudente puede llevarnos a una factura bimensual de entre 100 y 120 euros, es decir, en muchos casos, el equivalente a un cuarto de sus ingresos.

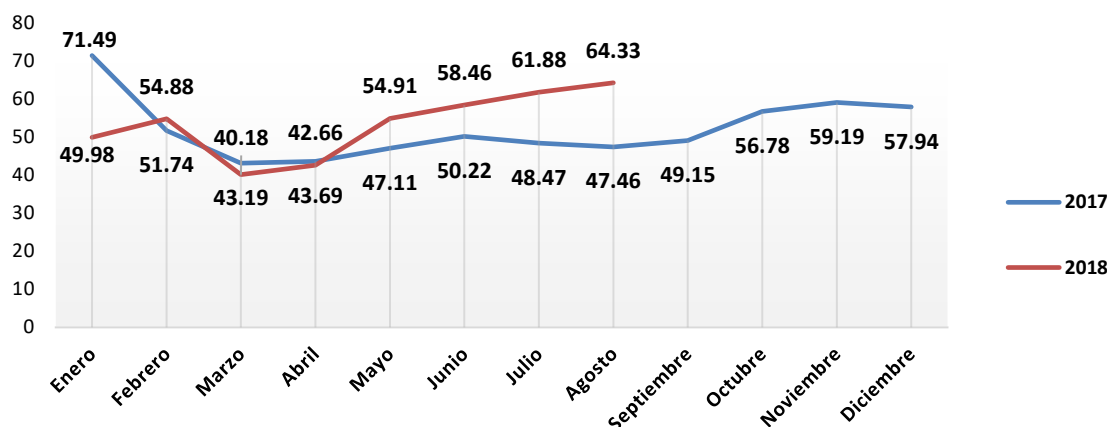
El *gráfico 59* muestra las constantes subidas de la luz con alguna excepción y, por decirlo de manera coloquial, bajar un poco, para más tarde, subir mucho y asociar estas subidas a la peregrina justificación de la coyuntura meteorológica, otorgando de esta manera, a las distintas *fuerzas de la naturaleza*, el rango de regulador del mercado eléctrico, en función del comportamiento de las distintas fuentes de energía como pueden ser el viento (eólica), el mar (mareomotriz), las lluvias (hidráulica), el sol (solar) y el petróleo (combustible fósil), entre otras. Sin embargo, y sin entrar en mayores detalles, este expolio no se debe únicamente a los *caprichos* de la naturaleza, como señalan algunos/as, más bien, responde a unas estructuras de orden político y social extremadamente codiciosas⁷⁵,

⁷⁴ En la actualidad, el recibo de la luz se paga de forma bimensual. Las cifras citadas son un cálculo de la organización FACUA para el gasto mensual. Para mayor precisión y con una potencia contratada de 4,6 kW y con un consumo eléctrico de 10 euros, la factura bimensual asciende a 55 euros, de los cuales, 45 pertenecen a la potencia contratada + alquiler de contador + impuestos (comprobación de factura real).

⁷⁵ El presidente de Iberdrola, Ignacio Sánchez Galán, ha cobrado 7,58 millones de euros entre enero y junio del año 2014, según la información facilitada por la eléctrica a la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV). Su retribución, detallada en el informe sobre los resultados de la compañía en el primer semestre, está compuesta por un salario de casi 4,6 millones en metálico y 2,95 millones más en acciones de la empresa como primer pago de un bono estratégico por la

descritas por Voltaire (1694-1778) en el siglo XVIII (y existentes desde hace mucho más tiempo), siguen de rigurosa actualidad: *los pocos hacen trabajar a los muchos, son nutridos por estos (los muchos), y los gobiernan* (traducción propia)⁷⁶.

Gráfico 59 Precio medio del mercado mayorista en España (en euros/MWh)



Fuente: elaboración propia a través de los distintos informes mensuales OMIE (regulador del mercado eléctrico)⁷⁷.

De hecho, esta dominación tiene poco de simbólico, más bien, todo lo contrario. Sus efectos son tangibles y llevan a una parte importante de la sociedad española, y más concretamente a las familias de este trabajo, a una situación de alta vulnerabilidad que deja

consecución de los objetivos fijados para el pasado ejercicio. El paquete incluye 284.000 euros asociados a su condición de presidente de la compañía, 44.000 en concepto de dietas y 4.000 por la asistencia a cada una de las reuniones del consejo de administración. Con todo, la mayor parte de su retribución procede de sus funciones ejecutivas en la compañía. Según la documentación remitida a la CNMV, los ingresos del presidente de Iberdrola equivalen a 41.878,45 euros cada día, incluidos domingos y festivos, durante la primera mitad de 2014.

Algunos detalles relacionados con las retribuciones por objetivos alcanzados (se observa que algunos datos han sido borrados), se muestran en el Modelo VI (2017) de la Comisión Nacional del Mercado de Valores en cuanto a la notificación de sistemas retributivos otorgados por un emisor cuyas acciones estén admitidas a negociación en un mercado regulado domiciliado en la Unión europea, a sus administradores o a sus directivos. [Consulta: 11 octubre 2018]. Disponible en: <https://www.cnmv.es/portal/hr/verDoc.axd?t={0d63491a-4b12-4375-9653-58abb4d36764}> Para conocer las comunicaciones individuales de sistemas retributivos para otros directivos, consultar: <https://www.cnmv.es/portal/hr/ComunicacionesHechoRetributivo.aspx?nReg=250215&nombreEntidad=IBERDROLA,%20S.A.>

Iberdrola, en el marco de su Memoria de actividades del Consejo de Administración y de sus comisiones/2017, incluye una Comisión que supervisa que los objetivos, financieros y no financieros, a los que se vincula la retribución variable de los consejeros ejecutivos promuevan la sostenibilidad y la maximización del valor a largo plazo. Esta Comisión tiene como objeto, la revisión permanente del sistema retributivo de la Sociedad para asegurar que se atrae, retiene y motiva a los profesionales más cualificados, y que dicho sistema está alineado con los objetivos estratégicos del Grupo (p. 54). Disponible en: https://www.iberdrola.com/wcorp/gc/prod/es_ES/corporativos/docs/MemoriaActividades17.pdf

⁷⁶ *Le petit nombre fait travailler le grand, est nourri par lui, et le gouverne*, es decir, literalmente: *el pequeño número hace trabajar el grande, es nutrido por él, y lo gobierna*. Voltaire (1778). *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*, tomes 11 à 13, chap. 155, p. 434. Edition: Garnier.

⁷⁷ Consultado el 25 de septiembre 2018. Disponible en: <http://m.omie.es/inicio/publicaciones?m=yes>

pocas oportunidades de salida frente a las adversidades cotidianas. Si bien el concepto de igualdad no es nada nuevo, parece que en la actualidad persisten las mismas anomalías de desigualdad y ausencia de justicia social. En este sentido, Fernández Enguita, hablando de la Atenas clásica, menciona que existía igualdad *para los hombres libres, no para los esclavos; para los ciudadanos, no para los extranjeros; para los varones, no para las mujeres* (2016, p. 217).

Si bien hemos observado cómo la subida de los precios de la luz castiga especialmente a las familias menos favorecidas, existe otro factor que penaliza particularmente a las economías más precarias: una inflación de los precios de los artículos básicos que supone una pérdida de poder adquisitivo. No obstante, hay que señalar que los datos que ofrecen los organismos competentes pueden llevar a la confusión y ofrecer unas cifras del IPC que no se corresponden con la realidad. Este *camuflaje* se llama: inflación subyacente (INE, 2018c, p. 2). El cálculo de este indicador se basa en la exclusión de alimentos no elaborados, como frutas y verduras y productos energéticos como la gasolina, electricidad o gas. La inflación subyacente sería el resultado de restar al índice general, los precios recogidos por estos dos tipos de productos debido a su alta fluctuación generada por una disminución de la producción por cuestiones medioambientales y otras razones alejadas del factor puramente humano y económico, es decir, esta práctica es adecuada cuando la existencia de puntuaciones extremas puede distorsionar en exceso la desviación típica que se sitúa en el 50% central de los datos recogidos (al excluir el 25% inferior y superior)⁷⁸. Estos datos pueden alterar fácilmente cualquier valoración que se pretenda realizar. Sin embargo, la variación (precio) de estos productos, que pueden considerarse como artículos de consumo básicos, son los que van a determinar, de algún modo, el bienestar de estas familias.

Por tanto, no parece extraño que la percepción del coste de la vida de estos hogares difiere de lo que publica el órgano responsable del cálculo del índice de precios de consumo (sobre todo si se toma en cuenta el dato de la inflación subyacente), es decir, los

⁷⁸ Estos datos solo se refieren a estudios estadísticos en concreto, pero sirven de explicación para entender el motivo de la discriminación de ciertos datos. Por ejemplo, si tenemos cinco puntuaciones de 2 puntos y una de 10, el resultado (por ejemplo, la media) variará de manera muy significativa si se toma únicamente las cinco primeras puntuaciones (una media de 2), esta, asciende al 3,33 de media si se incluye la puntuación extrema (10). En el caso del cálculo del índice de inflación subyacente, el INE no discrimina ninguna cifra en concreto, sino, que lo circunscribe a los alimentos no elaborados y productos energéticos por la alta fluctuación de sus precios.

entrevistados manifiestan que la vida sube más que lo que el indicador oficial afirma. Sin embargo, observar que estas familias, como ocurre con una gran mayoría de la población española comparten la misma opinión (merma de su poder adquisitivo), debe responder a alguna razón. Para descubrir esta realidad, es necesario entender que el Índice de Precios de Consumo (IPC) tiene como objetivo proporcionar una medida estadística de la evolución del conjunto de precios de los bienes y servicios que consume la población residente en viviendas familiares en España. Este índice se elabora con cerca de 220.000 precios de 479 artículos, de los cuales, informan unos 29.000 establecimientos distribuidos en 177 municipios de todo el territorio nacional (INE, 2018c).

La inflación supone para la ciudadanía un aumento general de los precios, por lo que el efecto más directo es la pérdida de poder adquisitivo si no ocurre un incremento proporcionado de los ingresos. El IPC, como valor económico, mide la evolución de los precios y el consumo de la población en general. Esto viene a determinar una *cesta de la compra* que refleja los hábitos de consumo más repetidos por la ciudadanía. Cada producto de esta *cesta* está ponderado por la importancia y los patrones de consumo de los consumidores, de modo que, si estos patrones de consumo van cambiando, así también ocurrirá con *la cesta de la compra*. En este punto, nos encontramos con una ambigüedad que no se refleja en el IPC: ¿Qué significa la expresión *los hábitos de consumo más repetidos por la ciudadanía*? ¿Es la sociedad tan homogénea que se le puede aplicar los mismos criterios para crear la *cesta de la compra*? Es evidente que los hábitos de consumo no son iguales para todos/as. Esto es consecuencia, por un lado, del gusto (Bourdieu, 1998, p. 18) de los consumidores y, por otro lado, del poder adquisitivo de cada grupo social. Por tanto, habría que hablar en plural, *cestas de la compra*, evitando así, la falta de rigurosidad que transmite la expresión en singular. Si bien esta discriminación es harto complicada y compleja para el Instituto encargado de estas valoraciones, este hecho indica que la variación de los precios de los productos no afecta a todos/as de la misma manera.

Por ejemplo, y para focalizar el análisis en las familias de este trabajo, veamos dos comentarios que reflejan, de algún modo, la actitud de estas familias a la hora de enfrentarse a la subida de los precios. Luisa comenta: *sí, suben. También depende dónde compres, varía un poco, pero sí* (EA01) y en una línea similar, Mari Carmen relata que *la vida sube, los productos en los supermercados suben, aunque haya ofertas, luego vuelven a subir* (EA05).

Al aislar la parte nuclear de cada comentario, nos encontramos con: *depende dónde compres y ofertas*. Estos términos, *a priori*, no aportan más información que lo que estas dos mujeres persiguen: adquirir artículos al precio más bajo. Sin embargo, hay un detalle que no aparece en las entrevistas: cómo afecta el precio a la calidad del producto, es decir, cuando Luisa y Mari Carmen van a comprar tomates de oferta (por tomar un ejemplo), ¿son estos tomates de igual calidad que los que comprarían si su situación económica fuera más favorable? También puede darse el caso que, en épocas anteriores más propicias, compraban productos de mayor calidad y ahora tienen que recurrir a productos que no reúnen los mismos estándares. Con esto, solo se pretende advertir que la inflación puede asociarse a la reducción de la calidad de los productos y, por tanto, llevar a una merma del nivel de vida o, si se quiere, un encarecimiento solapado, que no por ello, menos real, que no vendrá reflejado en los índices oficiales publicados que se refieren a la compra general de los consumidores de tipo medio. Si lo que se publica es que los tomates suben, ¿a qué tipo de tomates se hace referencia? Por ejemplo, si los tomates que más suben son los de peor calidad, mientras que los de alta calidad no sufren alteración (dato que no aparecerá en el índice), es evidente que los consumidores de esta hortaliza⁷⁹ de calidad inferior (familias con menos recursos), se verán más perjudicados que aquellos que disponen de un poder adquisitivo más alto y que adquieren el mismo producto, pero de mayor calidad. Por tanto, parece que las familias en situación precaria de este estudio pueden verse expuestas a adversidades solapadas, como puede ser, reducir la calidad de su dieta.

Por tanto, se puede decir que el bienestar material que ofrecen los productos de una *cesta de la compra* fija –cuyo valor se incrementa según el IPC– permanece constante, si tanto la calidad de los productos como las necesidades familiares que estas asisten, permanecen invariables. Si no concurren estas premisas, se puede hablar de engaño. Sin embargo, aunque esta circunstancia se respete, qué decir de la compra de un electrodoméstico, cuyo valor alcanza los 50 euros, funciona durante 6 años y se estropea. Compramos otro que, esta vez, cuesta 60 euros, pero dura solamente 3 años. Se puede decir que, en el momento de la compra del segundo, la plusvalía ascendía a 20%, sin embargo, si se tiene en cuenta su durabilidad, su incremento alcanzó el 40%. ¿Qué decir, si justo después

⁷⁹ Desde el punto de vista alimentario, el tomate puede considerarse como una hortaliza, sin embargo, desde la botánica, se le puede situar en la categoría de fruta, ambos, serían correctos.

de caducar la garantía de nuestro aparato queremos arreglarlo, pero nos dicen que sale más barato comprar uno nuevo que arreglar el antiguo? Este es otro dato que no aparece en los documentos oficiales que, sin embargo, es de gran interés para conocer y valorar el tremendo esfuerzo que suponen estos gastos para economías precarias. Para no extendernos en demasía sobre estos aspectos económicos de la vida cotidiana, concluiremos estas líneas sobre los aspectos menos visibles del coste de la vida con una breve mirada a las *marcas blancas* como otra estrategia para hacer frente a la crisis económica.

Al hablar de *marca blanca*, nos estamos refiriendo a una línea de productos que son fabricados por una empresa por encargo de un punto de venta, generalmente grandes superficies, que las venden bajo su propia marca. Estas marcas propias o marcas de distribuidor no son necesariamente de menor calidad y pueden ejercer una presión competitiva con las marcas más conocidas, de hecho, este es uno de los atractivos de estos productos. Sin embargo, hay que puntualizar que la expresión *marca blanca*, tan utilizada en la actualidad, resulta lejana e imprecisa. Tal como lo recogen Kumar y Steenkamp (2007, p. 8):

Tradicionalmente, la imagen que evocaban las marcas blancas era la de paquetes blancos con las palabras papel higiénico, judías o detergente para ropa impresas en letras negras de molde, colocados en el estante más bajo de los expositores. Esas marcas blancas eran un sustituto barato y malo del producto verdadero. Pero los tiempos están cambiando.

De hecho, en la actualidad, las nuevas estrategias de crecimiento de marcas, tanto de fabricantes (de primer nivel) como de distribuidores (*marcas blancas*), buscan nuevas formas para atraer a los distintos consumidores de un mismo producto. En realidad, las *marcas blancas* tienen cada vez más colorido comercial y hasta se publicitan con intensidad, buscando asociar la imagen del detallista con los valores que encarnan sus propias marcas. Esta nueva realidad confirma que la denominación *marca blanca* resulta equívoca para gran parte de las referencias de distribuidor (Pons Prat de Padua, 2009, p. 318). No obstante, es necesario recordar lo señalado anteriormente en cuanto a las distintas calidades de un mismo producto que pueden llevar a un encarecimiento solapado y, por tanto, a una pérdida de calidad de vida. Con el tiempo, las marcas de distribuidor han ido evolucionando como consecuencia de las nuevas circunstancias económicas y demandas de los consumidores.

Por consiguiente, la mercadotecnia ha ideado distintas categorías de marcas de distribuidor. Por un lado, tenemos *marcas blancas premium* que permiten incrementar márgenes de beneficios y ayudan a posicionar la cadena en la parte alta del mercado. Por otro lado, *marcas blancas tradicionales*, que ofrecen una buena relación precio-calidad a los compradores habituales de marcas de fabricantes. Y finalmente, *marcas blancas de batalla* con una calidad mínima aceptable y todos los demás elementos de comercialización acordes con lo anterior (Pons Prat de Padua, 2009, p. 326). Una vez más, nos encontramos con un producto y distintos niveles de calidad y precio. Lo de dar *lo mismo por menos* no es una estrategia nueva, es el resultado de un mundo empresarial que busca resultados en función de las distintas coyunturas. Sin embargo, para las familias en situación precaria, existe el peligro de comprar más barato, pensando que esta actitud no va a tener consecuencias como puede ser una invisible reducción de su calidad de vida, al compensar una constante alza de los precios por ofertas o productos económicamente atractivos. Con esto, no se afirma que comprar artículos de oferta sea una práctica mala o peligrosa, más bien, advertir que las sutilezas comerciales pueden llevarnos a comprar *gato por liebre*. No obstante, hay que recordar que estas familias acuden a un banco de alimentos que les proporciona productos como leche, galletas, pasta, cacao en polvo, algunas conservas (cuando hay existencias), sal, azúcar, yogures, harina, legumbres, etc., y dos días a la semana, fruta. Al observar los productos que se distribuyen, la mayoría son de marca de distribuidor (*marca blanca*) y poca presencia de marcas de fabricante. Esta observación, de ninguna manera pretende decir que no se esté dando una atención alimentaria correcta desde esta institución, más bien, lo que se ha señalado anteriormente, es que la calidad de estos productos no es de gama alta, sin que por ello, estos productos dejen de cumplir con la normativa vigente, especialmente con el Real Decreto 176/2013, de 8 de marzo, cuyo objetivo es proporcionar la base para asegurar un nivel elevado de protección de la salud de las personas y de los intereses de los consumidores en relación con los alimentos, teniendo en cuenta, en particular, la diversidad del suministro de los mismos, incluidos los productos tradicionales, al tiempo que se garantiza el funcionamiento eficaz del mercado interior. Aclarada la parte técnica, es necesario visibilizar y felicitar la parte humana (el equipo que organiza y distribuye estos alimentos) que hace posible llevar a cabo este acto de beneficencia. Se trata de un grupo de colaboradores que, de forma voluntaria, es decir, no remunerada, ofrecen, tanto sus habilidades como su tiempo para hacer posible estas iniciativas que tanto alivio procura a

familias económicamente precarias.

Es cierto que los datos que se publican a nivel macroeconómico señalan una lenta pero indudable recuperación como informa el Consejo Económico y Social España (2018, p. 124). A continuación, se pretende conocer hasta qué punto la *erosión* de la crisis ha hecho mella –y/o lo sigue haciendo– en estas familias en situación precaria y de contrastada vulnerabilidad en cuanto a su visión de futuro y expectativas y, si en su caso, esa recuperación a nivel *macro*, les alcanza de alguna manera.

7.1.4. “Veo que esto va a durar”: unos datos “macro” que no convencen

Hay que recordar que las entrevistas se desarrollaron durante el mes de julio de 2017, esto es, un momento en el cual la economía española se situaba en una *senda expansiva iniciada en 2014, enlazando tres años consecutivos de crecimiento superior al 3 por 100, y superando las previsiones del Gobierno y de los principales organismos internacionales* (Consejo Económico y Social España, 2018, p. 124). Por tanto, es posible que esta nueva coyuntura económica afecte de manera positiva a estas familias o, al menos, observar si esta nueva circunstancia, les permite albergar alguna esperanza o, dicho coloquialmente, ver la *luz al final del túnel*. Para conocer su opinión en cuanto a la duración de esta crisis, esto es, si va a durar mucho o ven su fin cercano, se formuló la siguiente pregunta: ***¿Cuánto tiempo durará esta situación de crisis?***

Generalmente, los entrevistados no muestran gran entusiasmo y manifiestan un alto grado de escepticismo. María lo expresa de esta manera: *pues, ¿qué quiere que le diga? Mire el tiempo que nos llevamos, es que es una crisis que yo, ya no sé si se va a acabar o va seguir a peor, porque eso, no lo sabe nadie, hijo* (EA02). Luisa, tampoco lo ve muy claro, sobre todo, en cuanto a su hijo:

Para mi hija, sí (buenas expectativas), para él (el hijo), no lo sé. Él, si quiere, tiene un futuro, si quiere, bueno, pero, fíjate, tiene estudios, ha sido panadero, ha sido camarero, ha hecho... Estuvo de..., aprendizaje de electrónica o algo... Es muy inteligente, siempre ha sido muy inteligente, pero es muy vago y mi hija, que es muy trabajadora, porque hasta hace poco estaba trabajando, no es tan inteligente, le cuesta más (EA01).

La respuesta de Pedro puede considerarse como excesivamente extensa, pero la riqueza de su relato ha inclinado la balanza a favor de conservarlo en su integridad, por abarcar un abanico de sentimientos sorprendentes que resultan de gran interés para conocer con más intimidad una realidad subjetiva de gran riqueza para su posterior análisis.

Cuando nos digan los políticos, a ver qué nos dicen los políticos. Yo tengo la sensación, de que, si van así las cosas, lo veo mal, el futuro, lo veo mal, veo que, aunque digan que la cosa va mejor, yo veo a la gente peor, veo a la gente con más necesidades, tanto económicas como problemas para entrar, llevar a los niños al colegio, muchos niños no van al cole porque sus padres no pueden afrontarlo... Y lo veo, yo creo que todavía no hemos pasado las cosas duras, todavía estamos ahí y creo que va a venir a peor, unos años, yo creo que esto no es un año ni dos, creo que esto, en 15 o 20 años, esto no se soluciona, la pobreza que hay en el país, ni la miseria que hay de gente que yo conozco que era hasta capataz de una empresa y le he visto en la Porticada⁸⁰, pidiendo con tres o cuatro hijos, o sea, que son situaciones... Ya no hablamos de gente que ya es pobre, sino que, hasta gente media, de la media social, ha bajado también, y es triste, porque pones la tele y te da rabia escuchar las noticias porque todo son robos, todo son atracos, a los dos días están en la calle con 200 detenciones, pero no pasa nada, sales a la calle, tienes algún problema con un amigo, le das un tortazo, te llevan a comisaría y te ponen ocho meses porque has infringido una... Es que no lo comprendo. También está el maltrato entre parejas o hijos con sus padres, pero yo creo que es por esta tensión de crisis, porque la situación a veces te cambia la mentalidad de decir, no tengo mucho, pero voy disfrutando de la vida, pero hay gente que igual se queda sin nada de eso y tienes que dar de comer a tus hijos y ¿qué haces? Pues llega el momento que haces cualquier cosa para dar de comer a tus hijos, para llevar comida a tu casa. Camino mucho y veo mucha gente en los cubos de basura buscando comida, buscando objetos, buscando ropa, buscando cosas y se te cae el alma al suelo y decir, pero bueno, cómo puede ser que haya llegado el país a esta situación y yo pienso que vamos a ir a peor, no solamente en España, si es que está el mundo entero. No nos podemos quejar mucho en España, porque hay países, y dices: qué gran miseria, como ves en la tele cómo están matando a niños, a mujeres, a seres humanos sin ningún remordimiento, sin ninguna conciencia de ninguna clase, así

⁸⁰ La plaza de Pedro Velarde, más conocida como plaza Porticada, es una céntrica y concurrida plaza del centro de Santander.

que dices: no voy a ver ningún documental porque es para volverse loco, ves gente que son poderosos, que han robado al país entero, que los ves en la tele, que han robado, que no devuelven nada y que han saqueado el país. A la gente, les obliga a decir: pues si ellos hacen eso, vamos a la calle a robar, a lo que haga falta, a robar, a comer, ya no hay esa educación o ese respeto hacia los demás, a decir, respetar lo de los demás. Hay días que te levantas y dices: “jolín”, miras la tele, antes me gustaban las noticias, ahora te vas a ver un documental en la 2 (canal de Televisión española) porque es que es todos los días igual, todos los días igual, todos los días igual (EA03).

La respuesta de Asunción transmite una leve esperanza, quizás debido a que compara su actual situación con lo vivido en su país de origen. Sin embargo, hay que recordar que vive con su hijo que no tienen una actividad fija y aporta unos ingresos precarios.

Creo que aquí sí (espera alguna mejora), porque por lo de Argentina nunca, ahora cada vez está peor, entra otro que dice que está cada vez peor, que a la gente no le alcanza para comer, allí no hay ayuda social, solamente en las escuelas, que le dan la comida a los chicos más necesitados y una merienda a la tarde, un vaso de leche (EA06).

Isabel, debido a la creciente incorporación de nuevas tecnologías que van ahorrando mano de obra poco cualificada, vislumbra un futuro más oscuro.

Bastante (duración de la crisis) ... Eso, si no va a peor... Eso que ahora, todo está muy informatizado, lo de las empresas, ya no necesitas tanta gente, seguiremos buscando, pero fuera, ya no tienes tantas opciones como tenías primero (EA04).

Ángel, a pesar de tener un trabajo fijo como vendedor ambulante contesta que *esto va para atrás. Antes, las cosas eran más sencillas, ahora trabajo lo mismo y gano la mitad, no veo que esto mejore (EA12)*. Algo similar pasa con Fernando, aunque tiene la ventaja de disponer de la ayuda de sus padres, se expresa de manera más contundente: *“Joder”, ya lleva cinco (años) “jodido”, tengo que buscarme la vida ahora, no sé cómo hacerlo, si no es por mi madre, mi padre... ¿Sabes? (EA09)*. La respuesta de Mari Carmen trasluce desánimo: *pues, veo que de momento la cosa no mejora, esto puede durar bastante (EA05)*. En una línea similar, Anabel contesta: *no lo sé, pero de momento no veo que la situación se vaya a arreglar pronto (EA08)*. El escepticismo protagoniza la respuesta de Ana: *soy un*

poco escéptica, no sé, no veo que las cosas se vayan a “arreglarse” tan pronto (EA10). Miguel parece confuso, dubitativo y, con ese escepticismo que acompaña la mayoría de las respuestas, se expresa así: yo, lo veo como más... Pero viendo hoy en día si va a seguir todo así, lo veo como negativo... Esto va durar más... Y por eso lo veo como negativo... Pero, no lo sé (EA11). Miriam, por su juventud o por su niño de 3 años, mantiene un espíritu positivo: veo que esto va a durar, pero hay que seguir adelante (EA13). Lucía, con 4 niñas (la mayor tiene 16 años), se conforma con el trabajo fijo de su marido: no es que estemos boyantes, pero al menos mi marido va teniendo trabajo, que siga así (EA14). Las dos últimas respuestas parecen calcadas, es decir, la esperanza, ante todo. Juan comenta: bueno, creo que las cosas no cambian, espero que mejoren (EA07) y Esperanza: no lo sé, esperemos que las cosas vayan a mejor, pero no lo sé (EA15).

A continuación, se analizará con más detalle el relato de Pedro (EA03) que, debido a la riqueza de su exposición, permite visualizar una parte de lo que persigue el objetivo general de este trabajo, a saber, analizar los procesos de (in)movilidad socioeducativa de estas familias en riesgo de exclusión social. Por lo analizado hasta ahora, se observa que no existe una *real* movilidad educativa y en algunos casos, se evidencia una movilidad social descendente. Los contextos en los cuales se mueven estos individuos representan un factor importante en la configuración de sus proyectos de vida. En el momento de la entrevista, la economía española parecía vivir un momento dulce –al menos, a nivel macroeconómico–. Sin embargo, el diagnóstico que Pedro presenta, no tiene nada que ver con lo publicado en los distintos medios de comunicación sobre esta coyuntura:

yo creo que todavía no hemos pasado las cosas duras, todavía estamos ahí y creo que va a venir a peor, unos años, yo creo que esto no es un año ni dos, creo que esto, en 15 o 20 años.

Estas declaraciones pueden parecer, *a priori*, muy atrevidas, sobre todo si se tiene en cuenta que estamos hablando del verano del 2017, época en que la economía española estaba en constante auge como se cita anteriormente. Pero sus palabras tienen mucho más que ver con lo que Pedro percibe, que con lo que los datos oficiales indican. De hecho, su visión parece ser corroborada por las predicciones del Banco de España (2018, p. 10) para los años venideros. Esta Institución señala que para el año 2017, el PIB se situaba en 3,1%, y sus previsiones para el año 2020, lo sitúan en el 2%. Estos datos auguran otro periodo de

inestabilidad.

Su entorno más cercano ha sufrido grandes cambios, como lo que le ocurrió a uno de sus amigos, como dice Pedro: *era hasta capataz de una empresa y le he visto en la Porticada pidiendo. Ya no hablamos de gente que ya es pobre, sino que, hasta gente media, de la media social, ha bajado también.* El relato de Pedro se basa en sus vivencias cotidianas, como lo que le ocurrió a este amigo que, en el pasado, disfrutó de una cómoda situación laboral, y ahora, lo ve pidiendo en una céntrica plaza de Santander. Pedro se da cuenta que lo que se publica, tiene poco que ver con la realidad, es decir, su propia visión subjetiva se basa en sus vivencias cotidianas o, como señala Zemelman (2009, p. 35), *un conocimiento producido desde el contexto* que difiere bastante de la realidad que se transmite a través de los *mass media*⁸¹. En realidad, de qué realidad queremos hablar, ¿de la nuestra?, ¿la de los demás?, ¿la realidad del objeto con independencia del observador?, ¿la realidad del observador con relación a dicho objeto? Está claro que este estudio pretende conocer la realidad de estas familias en situación precaria y, más concretamente, en este momento del análisis, la realidad subjetiva de Pedro.

No obstante, en muchas ocasiones, las distintas posturas adoptadas parecen perseguir el objetivo de alcanzar una objetividad que satisfaga a la *comunidad científica*. Ortiz Ocaña (2013, p. 88) señala el gran error de las ciencias sociales, al pretender descubrir las leyes de la sociedad del mismo modo que se descubren las leyes de la naturaleza:

[...] no se ha avanzado mucho en la configuración de una epistemología y una metodología propias, sino que, aún se continúan aplicando métodos experimentales y técnicas cuantitativas (propias de las ciencias físicas y naturales), que ignoran la ontología de los procesos sociales y humanos, cuya esencia y naturaleza es compleja, dinámica, sistémica, holística y configuracional, y por lo tanto, requieren de métodos propios de investigación, que den cuenta de la verdadera complejidad de sus objetos de estudio, por cuanto la discusión actual no debe centrarse sólo en el problema de la objetividad sino además de los métodos que se utilizan para alcanzar dicha objetividad en las distintas áreas científicas.

Maturana señala dos posturas diferentes: expone un concepto de objetividad sin

⁸¹ *Mass media*: medios de comunicación masivos (o de masas).

paréntesis y otro, de objetividad entre paréntesis⁸² (Maturana y Porsksen, 2008, p. 51). El primero parte de la base que los objetos existen independientemente del observador, lo que confiere una validación de las propias declaraciones. *Esta validación confiere a lo que uno dice autoridad y una validez incuestionable que exige sumisión*. Esta postura lleva a la negación de toda postura que no concuerde con las afirmaciones *objetivas*. El concepto de objetividad entre paréntesis promueve la actitud dialogante basada en la coherencia entre experiencias. *Desde esta perspectiva, el observador se convierte en la fuente de todas las realidades, creándolas él mismo mediante sus operaciones distintivas*. Este enfoque permite alcanzar, según el autor, una realidad que persigue este trabajo, descubrir los distintos matices que esconde una realidad más abierta a conceptos ontológicos:

Aquí entramos en el dominio de las ontologías: el ser se constituye a través del hacer del observador. Cuando se toma este camino de explicación, uno se da cuenta que nadie está en posesión de la verdad y que existen muchas realidades posibles (Maturana y Porsksen, 2008, p. 51).

Sin embargo, en la actualidad, existe una praxis que consiste en *desvalorizar una afirmación sobre la base de la objetividad sin paréntesis*. *Un supuesto que no se basa en una correspondencia con la realidad externa es tildado de meramente subjetivo* (Maturana y Porsksen, 2008, p. 54).

Esto es lo que precisamente se pretende en este trabajo, evitar una visión focalizada en una realidad externa que no permita descubrir nuevas realidades que favorezcan un acercamiento más íntimo del objeto bajo estudio. Sin ese acercamiento, se reducen las posibilidades –como es el caso de esta investigación–, de explicar las desigualdades existentes, a pesar de los ingentes esfuerzos invertidos en la igualdad de oportunidades. Descubrir si esa igualdad es de facto, o simplemente es una ilusión que revela que todos/as somos iguales, pero que algunos/as son más iguales que otros/as. Conocer la razón de la menor presencia de estudiantes universitarios procedentes de familias menos favorecidas, entender los distintos procesos que llevan a la (in)movilidad social y *desnudar* una realidad que, por fin, revele los mecanismos que generan tanta desigualdad, solo se puede lograr, aprehendiendo la realidad a través de la hermenéutica y la reinterpretación.

⁸² Maturana introduce la noción de objetividad entre paréntesis tomada de Husserl (2012, p. 90), para destacar el hecho de que no es posible encontrar una referencia fáctica sobre nuestras creencias, al margen del observador.

Por tanto, para este trabajo, es de sumo interés seguir conociendo las sensaciones de Pedro que, ahora, observa cómo la pobreza rodea su entorno más próximo y esto, le aflige particularmente, viendo a la gente buscando recursos en cualquier lugar. Esta realidad parece indignar particularmente a Pedro al manifestar: *cómo puede ser que haya llegado el país a esta situación*. Vivir en un barrio *obrero* tiene como consecuencias, por un lado, experimentar la cruda realidad de ese universo y, por otro lado, una total ausencia y repercusión en su vida, de esa tan cacareada recuperación económica. Por tanto, queda patente que el contexto motiva e impulsa la construcción y percepción de la peculiar y subjetiva interpretación del observador, en este caso, la sensación interior de Pedro y su propia percepción del universo que le rodea.

Siente rabia cuando observa las injusticias que se ven a diario en los medios de comunicación, especialmente en la televisión. Desde su percepción subjetiva, no parece que la justicia esté cumpliendo con lo que se espera de ella: *[...] todo son robos, todo son atracos, a los dos días están en la calle con 200 detenciones, pero no pasa nada, sales a la calle [...] es que no lo comprendo*. Esta percepción de impunidad pone de manifiesto la sensación que percibe Pedro en estos momentos de crisis, es decir, que las instituciones pierden su legitimidad y, por regla general, se revelan incapaces en el desempeño de su función reguladora para mantener el orden establecido. Sin embargo, este escenario no es nuevo, hace más de un siglo, Émile Durkheim (1960, p. 281) describía acertadamente las razones por las cuales Pedro siente tanta frustración: *el estado de desregularización o anomia está, por tanto, reforzado por el hecho que las pasiones están menos disciplinadas cuando deberían recibir una disciplina más férrea*. Un rey de la antigüedad, Salomón, hace aproximadamente 3000 años, añade otro matiz a la falta de *disciplina*, describiendo las consecuencias de una justicia lenta: *Por cuanto no se ejecuta luego sentencia sobre la mala obra, el corazón de los hijos de los hombres está en ellos dispuesto para hacer el mal* (Eclesiastés 8:11)⁸³. Sin embargo, ni la ineptitud de los gobernantes, ni la lentitud de la justicia son lo peor que les puede suceder a las personas en situación precaria. Las leyes tienden a reflejar y reforzar los privilegios e intereses de los poderosos. De este modo, muchas afectan de manera adversa a las personas que viven en la pobreza.

Así, lo refleja el Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre la

⁸³ Versión Reina-Valera 1960. Sociedades Bíblicas en América Latina.

extrema pobreza y los derechos humanos: *Algunos obstáculos a los que se enfrentan las personas que viven en la pobreza, por ejemplo, el coste del asesoramiento letrado, las tasas administrativas y otros costes secundarios, están directamente relacionados con su falta de recursos económicos. A esto, hay que añadir la falta de acceso a la información y la falta de reconocimiento de la personalidad jurídica, [que] surgen de la discriminación de las personas más pobres y marginadas. A menudo, y debido a sus desventajas socioeconómicas, estas personas renuncian a sus derechos por temor a la estigmatización y discriminación, originados por las grandes asimetrías de poder y, por tanto, se ven excluidas de cualquier posibilidad de justicia. De hecho, la Relatora Especial destaca que las personas que viven en la pobreza se ven a menudo privadas desde muy jóvenes de la oportunidad de adquirir los instrumentos, el capital social y los conocimientos jurídicos básicos para participar en el sistema de justicia. A esto, se incorporan las cargas derivadas de acceder a la información, como el coste de los viajes, las tasas, los largos períodos de espera y la interacción con los funcionarios del Estado, pueden disuadir a los más pobres* (ONU, 2012, pp. 7 y 8).

La reproducción social observada en temas anteriores, con algunos casos de movilidad social descendente, es corroborada por lo que señala el Informe de Naciones Unidas, al indicar que *las personas que viven en la pobreza se ven a menudo privadas desde muy jóvenes de la oportunidad de beneficiarse de información y contactos vitales para mejorar su estatus. La expresión desde muy jóvenes, nos sitúa en la parte troncal de esta investigación, es decir, la reproducción social. De manera específica, el informe de Naciones Unidas se refiere a personas que viven en la pobreza y que, desde su juventud, han ido construyendo su personalidad a través de un proceso socializador, por el cual, los progenitores han ido inculcando su particular modo de vida, su visión del mundo y una realidad social que, en este caso, les priva del acceso a los beneficios de un sistema jurídico que, en principio, ha sido instituido para salvaguardar sus derechos, pero que, debido a lo expuesto anteriormente, no parece cumplir con tal propósito. Recordando las palabras de Bernard Lahire (2005b, p. 57), el autor se refiere a estas personas como desajustadas que no se encuentran como pez en el agua en los distintos campos donde existe una alta competitividad. Habitualmente, esto se debe a la ausencia de disposiciones adaptadas a contextos socializadores específicos o a la ausencia de contextos favorables. Como consecuencia, estos individuos se mueven entre la asunción y el desencanto* (Lahire, 2013,

p. 131). Si bien la complejidad del ser humano permite albergar la idea que existe *vida* más allá del determinismo, es preciso señalar que la libertad completa no existe (Lahire, 2013, p. 155).

No obstante, a pesar de estas desventajas, Pedro busca el equilibrio cognitivo a través de la comparación, como lo hicieron anteriormente María: *en aquellos años yo creo que era peor* (EA02) y Miguel: *Para comparación de mi país, sí que estamos mejor aquí* (EA11). Pedro lo describe de la siguiente manera:

No nos podemos quejar mucho en España, porque hay países, y dices: qué gran miseria, como ves en la tele como están matando a niños, a mujeres, a seres humanos, sin ningún remordimiento, sin ninguna conciencia de ninguna clase [...]

Parece que las palabras de Pedro, de manera consciente o inconsciente aluden a un antiguo refrán: *mal de muchos, consuelo de tontos*. En realidad, pensar que el mal es menor porque a muchos les va peor es sencillamente engañarse a uno mismo, porque la situación del individuo que piensa así, no mejora por esa circunstancia. Sin embargo, hay que destacar que Pedro menciona: *como ves en la tele*, por tanto, su *consuelo* (en este caso) proviene de los medios de comunicación. No obstante, algo que caracteriza a los *mass media*, es su alejamiento de los intereses sociales. Galán-Gamero (2014, p. 150) señala que los medios de comunicación han dejado de ejercer de *cuarto poder*⁸⁴ al abandonar su rol como defensor de los intereses sociales, y se han convertido en meros mercaderes de la información, buscando más, la obtención de beneficios en detrimento de su cumplimiento social. Para Pedro, las noticias han llegado a ser agobiantes: *hay días que te levantas y dices: “jolín”, miras la tele, antes me gustaban las noticias, ahora [...] es que es todos los días igual, todos los días igual, todos los días igual*. Aunque antes, veíamos a Pedro aliviado por la comparación que hacía entre su vida y lo que veía en el televisor, ahora, parece adoptar una actitud de aborrecimiento.

Debido a la importante influencia que tienen los medios de comunicación y, no solo en el caso de Pedro, sino, en gran parte de la población, es necesario, sin ser excesivamente exhaustivos, considerar algunos aspectos de este llamado *cuarto poder*. La función primordial de los *mass media* es contar lo que está pasando en distintos ámbitos,

⁸⁴ El *Cuarto poder* es una expresión que suele referirse a los medios de comunicación por su importante influencia en la sociedad y la opinión pública. Su posición viene definida por situarlo detrás del poder ejecutivo, legislativo y judicial.

como pueden ser, el político, el bélico o el social. Sin embargo, no son raras las voces que tildan a estos medios de auténticos *adalides* de la manipulación o la desinformación. Edwards Bernays, sobrino de Sigmund Freud, fue periodista y precursor de la teoría de la propaganda y las relaciones públicas, comparaba la sociedad a un *rebaño que necesita ser guiado porque es susceptible de acoger liderazgos*, con el fin de *controlar a las masas sin que estas lo sepan* (Bernays, 1928, p. 4). Es cierto que la manipulación informativa es mucho más antigua y, tan pronto como el poder descubrió la importancia de controlar y manipular la información, utilizó distintas estrategias para atraer la opinión pública hacia intereses concretos. En la actualidad, con una planificación orquestada por los poderosos de este mundo, se ha alcanzado un alto grado de globalización con la inestimable ayuda de medios de comunicación absolutamente sumisos a los intereses de sus dueños. Un ejemplo de ello es, cómo se trató la información, durante y después, del asalto a *Charlie Hebdo*⁸⁵. Sin entrar en mayores detalles, recogemos uno de los análisis del trabajo de Montero y Ferré-Pavia (2017, p. 48) que señalan que el 60,61% de la información se trató de manera dual, es decir, se acudió a la división categorial entre *ellos* y *nosotros*, creando dos bandos enfrentados, presentados de manera pueril como *ellos* (los malos) y *nosotros* (los buenos)⁸⁶. Sin embargo, este burdo planteamiento no especifica que es posible que muchos/as no estén de acuerdo en que este *nosotros*, necesariamente pertenezca a los *buenos*. Tampoco se informa de la cantidad de muertes que ocasiona la *alianza* en los países de los *malos* y, menos aún, conocer la opinión de la sociedad (de los *buenos*), en el caso de que unas fuerzas invasoras se *instalaran* en su territorio y mataran a parte de la población con el pretexto de traer mayor libertad y justicia. Más chocante aún, es ver como las imágenes de conflictos que arrojan los informativos, son sustituidas al instante por las de exitosos deportistas, por publicidad o alguna ballena varada en una playa (que merece todo el respeto). Es posible que esta frivolidad informativa pretenda la inhibición de la conmoción a través de la sucesión frenética de imágenes.

Aunque el objetivo de este trabajo no es analizar el papel de los medios de comunicación y su incidencia en la sociedad, el interés reside en la oportunidad que nos

⁸⁵ *Charlie Hebdo* es una revista satírica francesa, cuya sede, sufrió un atentado en el que ejecutaron a 12 personas, el 7 de enero de 2015. El motivo del ataque, según los medios, se debió a la representación del profeta Mahoma, que fue uno de los escándalos más sonados, ya que la revista representó en varias ocasiones al profeta.

⁸⁶ Según la cadena televisiva analizada por las autoras.

brinda Pedro, una persona en situación precaria, que nos descubre cómo construye una parte de su propia realidad con relación a las informaciones que recibe a través de los medios de comunicación. De hecho, uno de los grandes estudiosos de la opinión pública, el sociólogo alemán Niklas Luhmann (cit. en Ministerio de Defensa, 2010, p. 21) sostiene que la formación de ésta *se basa en la dependencia de los medios de comunicación de recibir información y en los efectos de esa dependencia sobre los ciudadanos, especialmente sobre sus juicios y conocimientos.*

Como se manifestó anteriormente, Pedro expresó cierto alivio/consuelo al ver imágenes de conflictos bélicos, sin embargo, también siente hastío por lo que ve diariamente en la televisión (principalmente): *todos los días igual, todos los días igual* (EA03). Si bien, esto causa en Pedro cierto desasosiego, sus prioridades son otras. Esta particularidad es otro elemento que viene a sumarse a las muchas preocupaciones diarias que forman parte de su realidad y que, desde luego no contribuye a su propio sosiego.

Sin mucha convicción, ahora, Pedro focaliza su atención en los políticos en busca de soluciones o, al menos, de algún estímulo que le permita albergar alguna esperanza en cuanto al futuro:

Cuando nos digan los políticos, a ver qué nos dicen los políticos. Yo tengo la sensación de que, si van, así las cosas, lo veo mal, el futuro, lo veo mal, veo que, aunque digan que la cosa va mejor, yo veo a la gente peor (EA03).

En periodo de recesión, el orden social, definido e implementado, no se parece en nada a todo lo que se había prometido (en periodo electoral) con relación al estado de bienestar. Estas son las razones por las que Pedro se indigna: unos incumplimientos que le producen desasosiego y que asume con cierta resignación, viendo que sus expectativas tienen pocos visos de cumplirse. Al percatarse del nivel de desafuero que se practica en las clases dirigentes, llega incluso, a justificar dudosas prácticas para aquellos que se encuentran en situación de alarma social. Sin embargo, por lo observado durante la entrevista, Pedro, difícilmente llegaría a tales extremos, pero sí, justificaría que otros lo hiciesen.

[...] ves gente que son poderosos, que han robado al país entero, que los ves en la tele, que han robado, que no devuelven nada y que han saqueado el país [...] A la gente, les obliga a decir: pues si ellos hacen eso, vamos a la calle a robar, a lo que haga falta, a robar, a comer [...] Hay gente que igual se queda sin nada de eso y

tienes que dar de comer a tus hijos y ¿qué haces? Pues llega el momento que haces cualquier cosa para dar de comer a tus hijos, para llevar comida a tu casa (EA03).

En realidad, ¿qué pueden hacer estas personas que se encuentran en situación precaria o al borde de la exclusión social? ¿Tomarse la justicia por su mano como acabamos de leer en palabras de Pedro y *echarse al monte*? o ¿manifestarse? (opción, que se analizará en el apartado siguiente: *Capital social*). Si bien, a pesar de las reivindicaciones que defienden los derechos de las personas menos favorecidas a tener una vida más digna, no son pocas las voces que alaban los adelantos que se han conseguido en el campo social. Sin embargo, parece que estos *progresos* se reducen en recibir una ayuda social –para las familias de este estudio– que se traduce en una prestación por desempleo (durante un tiempo) que, en los mejores de los casos, asciende a poco más de 600 euros y que, generalmente (según los datos recogidos en este trabajo) sobrepasan a duras penas los 400. A esto hay que añadir que este *progreso* incluye: un televisor, un frigorífico, una *Tablet* u ordenador (en el mejor de los casos) y todo, amenizado por un mobiliario que reúne los mínimos estándares de dignidad. A esta idílica escena, hay que añadir que hay que pagar el recibo de la luz, la factura del suministro de agua y servicio de basuras, vestirse, gastos imprevistos y, si este *estado del bienestar* lo permite, tomarse un refrigerio (cuando toque) en una terraza concurrida para sentirse bien con uno mismo. Después de tanta ironía, es necesario puntualizar que este grupo de personas, consideradas como consumidores por los datos oficiales, deberían figurar, más bien, como supervivientes de una sociedad (la élite gobernante) incapaz de implementar un reparto justo de las riquezas.

Si bien Clark (2006, p. 2) señala que los desempleados manifiestan unos niveles de bienestar muy inferiores al resto de la población. estas familias, mantienen una notable capacidad de adaptación que les permite, pese a su precaria situación económica, sobrevivir en medio de un ambiente hostil. No obstante, además de esperar que la coyuntura cambie y les permita pasar de una situación precaria a una vida más desahogada, existe otro recurso que puede ser vital para estos hogares: su capital social. A continuación, se analizará cómo se valen y utilizan sus redes sociales para buscar soluciones a su precaria situación. De esta manera, se examinará el impacto de las redes sociales en sus vidas y su repercusión en la movilidad social de estas familias.

8. CAPITAL SOCIAL

El capital social es un concepto polisémico y se puede decir que tiene el atractivo de asociar, por un lado, su faceta económica y, por otro, una dimensión social. Según Pontieux (2006, p. 3), este eje que va de lo económico a lo social y de lo social a lo económico, estructura *la columna vertebral de este concepto*. No obstante, para este estudio, esta asociación no es sorprendente ya que, uno de los objetivos planteados es analizar los distintos indicadores que conducen a estas familias a la (in)movilidad social. Por tanto, se examinará en qué medida las redes sociales contribuyen a paliar su situación precaria y, cómo estas son utilizadas para facilitar su inserción laboral y, por ende, mejorar su situación económica.

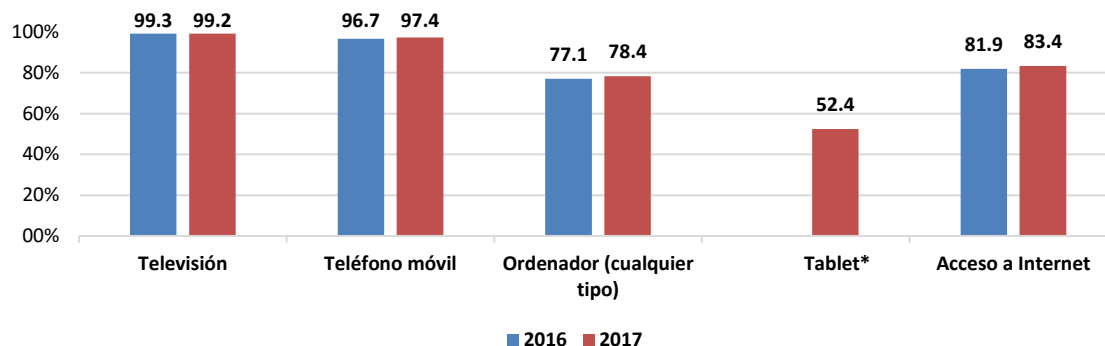
Si bien en la actualidad, cuando se habla de redes sociales, es muy común que esta expresión se relacione con las distintas plataformas de comunicación en internet. Sin embargo, para las ciencias sociales, estas redes de relaciones que establecemos y, por medio de las cuales compartimos, nos enriquecemos, nos damos a conocer y conocemos a otros/as, abarcan un campo mucho más amplio como las redes familiares, las redes profesionales o laborales, redes de amigos, redes de coleccionistas o todo tipo de redes que comparten un aspecto en particular de nuestra vida. Si bien la figura prototípica de redes sociales, es la que se acaba de describir, en la actualidad es habitual pensar y hablar de su versión virtual, identificando las distintas plataformas digitales con los vínculos y relaciones que en ellas se establecen.

A esto, conviene aclarar que el capital social no son redes sociales, pero sin redes sociales no hay capital social. Este hecho señala que los sujetos no pueden acceder a dichos recursos de capital social si no participan de alguna manera en redes sociales o no disfrutan de una amplia red social en su versión más clásica, formada de personas que forman parte de su entorno más cercano. Así pues, un individuo aislado, que no participe en ninguna red social, no podrá disfrutar de los recursos de dicho capital. No obstante, *el capital económico es la raíz de todos los otros tipos de capital y todos los tipos de capital son reductibles en*

última instancia a capital económico (Bourdieu, 1986, p. 252). Es decir, el capital económico determinará la calidad de nuestro capital social y, a su vez, un capital social eficiente, llevará a un significativo aumento en capital económico. Pero, más allá de las interconexiones que ocurren entre capitales, podemos añadir lo que menciona Portes (2004, p. 154), al definir el capital social como *habilidades de los individuos para obtener recursos a través de redes u otras estructuras sociales*.

Aclarados estos matices, si nos atenemos a la encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares (INE 2017), el 84,6% de la población de 16 a 74 años ha usado internet en los tres últimos meses, de los cuales, el 69% lo hace a diario. El 52,3% de la población ha utilizado la administración electrónica. Cuatro de cada 10 personas de 16 a 74 años han comprado por internet en los tres últimos meses. El 78,4% de los hogares con al menos un miembro de 16 a 74 años dispone de ordenador en el año 2017. Este porcentaje es ligeramente superior (1,3 puntos) al del año pasado. El 83,4% de los hogares españoles tiene acceso a la Red, frente al 81,9% del año anterior. En cuanto al tipo de conexión, en España ya existen más de 13,5 millones de viviendas familiares con acceso a Internet por banda ancha (ADSL, red de cable...), lo que supone el 99,8% de las viviendas que han declarado el tipo de conexión a internet. La proporción de uso de tecnologías de información por la población infantil (de 10 a 15 años) es, en general, muy elevada. Así, el uso de ordenador entre los menores está muy extendido (92,4%), y más aún, el uso de internet (95,1%). En 2016, el número de menores usuarios de internet supera al de ordenador. Por sexo, las diferencias son poco significativas. Por edades, los resultados sugieren que el uso de ordenador e internet es una práctica mayoritaria en edades anteriores a 10 años. Por su parte, la disposición de teléfono móvil se incrementa significativamente a partir de los 10 años, hasta alcanzar el 94% en la población de 15 años.

Gráfico 60 Equipamiento de las viviendas en algunos productos de tecnologías de información y comunicación Años 2016 y 2017. (% de hogares)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de INE (2017): Encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares.

*Nota: 2017 es el primer año que el INE investiga la disposición de Tablet.

En cuanto a las familias objeto de este estudio, durante las 15 entrevistas, se observó que 10 hogares disponen de ordenador o Tablet que, generalmente se comparte entre los miembros de la familia. Salvo dos casos, todos los hogares tienen una conexión a internet. Los que no tienen ordenador o Tablet, suelen utilizar el teléfono móvil para conectarse a la red. Menos dos hogares, todos saben manejar un teléfono con pantalla táctil e identificar las últimas llamadas y utilizan la aplicación de mensajería *WhatsApp*. Salvo dos casos también, todos tienen dirección de correo electrónico.

Para el presente estudio, son importantes, tanto la parte física como virtual de estas redes sociales. Veamos a continuación, si el tener una cuenta de correo electrónico, les ayuda en su búsqueda de trabajo o que estrategias utilizan para conseguir mayores oportunidades de inserción laboral.

8.1. ESTRATEGIAS PARA BUSCAR TRABAJO

A la hora de buscar empleo, la mayoría de las personas acceden a las ofertas de empleo a través de la prensa, la radio, la televisión (estas vías son minoritarias y están en desuso), bolsas de empleo e internet (son las vías de acceso principal), que son las que componen el mercado abierto, pero por esta vía están accediendo a tan sólo al 25% de todas las ofertas de empleo que hay en España, y esto, no tiene en cuenta el mercado oculto que

puede suponer el 75% de la oferta global (datos para el año 2016, según Lee Hecht Harrison, 2017, p. 2). Esta situación pone de manifiesto una dificultad añadida a la que se enfrentan los demandantes de empleo a la hora de buscar trabajo, y que pone de relieve que buscar trabajo es un trabajo en sí mismo y que requiere una planificación y preparación para tener mayores probabilidades de éxito y reducir el tiempo de recolocación. Como se ha visto anteriormente, todos los entrevistados tienen una dirección de correo electrónico, salvo dos hogares. A continuación, vamos a examinar el uso que hacen de esta herramienta y, si la introducen en sus estrategias a la hora de buscar empleo.

8.1.1. “Para enviar un currículum”: una actitud generalizada al usar el correo electrónico

Para conocer el uso que hacen de sus cuentas de correo electrónico, la pregunta que se formuló es obvia: *¿Para qué la utiliza?* El subtítulo recoge uno de los comentarios citado durante las entrevistas y que, generalmente se reproduce en los demás entrevistados. Isabel menciona que utiliza su cuenta *para mandar los correos, cuando mando ofertas de empleo, para que me conteste y tal* (EA04). Mari Carmen también la utiliza *para temas de trabajo* (EA05). Asunción no tiene cuenta, pero su hijo (que vive con ella) la usa *para buscar trabajo, también porque le gustan los coros, busca información sobre esas cosas* (EA06). Para los dos casos siguiente, el correo electrónico es una herramienta de obligatorio cumplimiento. Juan comenta que: *es más, para buscar trabajo para mí, porque cuando te preguntan ¿tiene e-mail?, si dices que no, así no* (EA07). Y para Miguel, ocurre algo parecido: *a nivel laboral, digamos para trabajos..., para enviar un currículum tienes que tener tu correo, ¿sabes?, y te contestan por correo* (EA11). Anabel, como la mayoría, lo usa por motivos laborales, pero ya lo utilizaba en su época estudiantil: *cuando yo estaba estudiando, pues, todos los deberes, me los mandaban al correo y siempre lo he utilizado y también para mandar currículos y para... No sé... Para muchas cosas lo utilizo* (EA08). Fernando, más escueto, comenta: *para lo justo. Para mandar los currículum, y eso* (EA09). En una línea similar, Ana menciona: *para informarme de trabajos o..., de cosas que me gustan* (EA10). Miriam, a pesar de las dificultades que le supone este servicio en red, se ve obligada, al menos mínimamente, a utilizarlo: *No mucho... Me dicen que tengo que enviar el currículum, es un poco lio, pero bueno, a veces lo consulto y a veces no* (EA13). Lucía,

ya mencionó anteriormente, que ella, no buscaba trabajo (tiene cuatro hijas menores en casa), de modo que se le preguntó por su esposo que, en la actualidad tiene un trabajo estable: *no, él no, ni tiene, ni utiliza* (EA14).

Las respuestas recogidas revelan claramente que el uso mayoritario de esta herramienta se dirige al aspecto laboral. Sin embargo, la utilidad de este servicio en red va mucho más allá del acceso a la demanda y oferta de empleo. Por ejemplo, este medio puede resultar muy útil para comunicarse con familiares y amigos, trabajar a distancia, recibiendo y enviando archivos, crear una cuenta en cualquier sitio web, incluyendo las tiendas en línea para comprar o vender *online*, estudiar a distancia, o incluso, si queremos dar nuestra opinión para calificar restaurantes u otros establecimientos, necesitamos una dirección de correo electrónico (no siempre es el caso). Aunque estas otras opciones no aparecen en el estudio, la utilización del correo electrónico revela su esfuerzo por ponerse al día con las nuevas tecnologías para conseguir mayores oportunidades de inserción laboral (muchos/as, no son nativos digitales). No obstante, en la actualidad, esta forma habitual de buscar trabajo permite acceder, como se ha mencionado anteriormente, a tan solo el 25% de las ofertas de empleo en nuestro país. Para acceder al mercado oculto (75%), el uso de estrategias diferentes se hace indispensable. Por un lado, se maximiza el esfuerzo y, por otro, se incrementan las posibilidades de encontrar un empleo (Lee Hecht Harrison, 2017, p. 2). Esta circunstancia nos lleva a conocer si estas familias utilizan otros métodos que faciliten su vuelta al mercado laboral.

8.1.2. El procedimiento más eficaz para conseguir un empleo: “mucho más el “boca a boca” que el currículum”

Para conocer si existe una planificación y preparación específica que les permita tener mayores posibilidades de éxito y, por ende, reducir su tiempo de recolocación, se les formuló la siguiente pregunta: *A la hora de buscar empleo, ¿Qué estrategias utiliza? (Familia, amigos, sindicato, internet, oficina de empleo, etc.).*

A tenor de lo que refleja el título de este subtema (palabras de Ana, EA10), parece que los entrevistados consiguen, en mayor medida, algún tipo de trabajo, de tipo temporal,

a través de sus amigos/as o conocidos/as, que a través de los distintos portales de oferta de empleo en internet o mandando el currículum. Veamos sus comentarios.

Además de enviar el currículum, Luisa acude a una bolsa de trabajo: *voy a Magallanes⁸⁷ donde la asistente social, allí tengo la bolsa de trabajo y voy dejando currículos por ahí, y allí el trabajo que ve, me llaman* (EA01). De igual manera, Mari Carmen recurre a sus contactos, pero, además, acude a otra institución específica: *utilizo la fuente de desarrollo local del ayuntamiento⁸⁸..., y los contactos... Miro por un sitio, miro por otro* (EA05).

María, como trabajadora doméstica no remunerada, tuvo siempre mucho trabajo en casa, por lo que nunca ha tenido que buscar trabajo fuera:

Ya le digo que eso no podía hacer, yo no lo podía hacer, porque ya le digo, porque yo tenía a mi cargo cuatro hombres, tenía tres hermanos y a mi padre, ¿sabe cómo le digo? Yo tenía que guisarle, yo tenía que lavar la ropa, que cuando aquello no había lavadoras, tenía que atenderles y yo era la más pequeña, o sea, de todos los hermanos, la más pequeña, tenía tres hermanos y mi padre a mi cargo, porque ya le digo, mi madre no estaba todo el día en casa, por la mañana iba a vender a la pescadería y por la tarde iba a la lonja (EA02).

Pedro, ya jubilado y, debido a una coyuntura laboral distinta a la actual, no ha tenido mayores problemas a la hora de encontrar trabajo:

Ahora estoy jubilado, nunca me faltó trabajo, yo, hasta hace 12 años, tenía un nivel económico bueno, venía ganando unos 1800, 1700 €, 2000, 2000 y algo, y nunca me faltó trabajo. siempre tenía (trabajo), por medio de mi padre, tenía amistades, siempre tenía forma de encontrar y luego salían empresas, entraban otras, pero nunca me faltó trabajo y tenía un nivel económico bueno. En empresas de montaje, presentaba el currículum y enseguida me cogían. Después pasé a la albañilería. Hace 12 años, todo perfecto. Después las cosas cambiaron, mi mujer y yo tenemos diferentes temperamentos y hubo un acuerdo y nos separamos de mutuo acuerdo, siempre nos llevamos muy bien, creo que mejor que casados y..., se fue a casa de su madre, su madre tiene un piso en la calle San Sebastián, para ella y para la niña,

⁸⁷ Calle de Santander donde se ubica el Centro de Documentación para el empleo.

⁸⁸ La Agencia de Desarrollo del Ayuntamiento de Santander agrupa y coordina los órganos dedicados a las áreas de promoción económica, empleo y formación.

luego compartimos la custodia, compartimos todo, y ella la pobre, está apuntada al paro, pero no, ni consigue trabajo, ni le dan trabajo y luego no percibe ayuda de ningún lado. Eso es lo que yo no entiendo, aunque yo le pase 150 € de pensión, porque los organismos no le dan una ayuda como tienen otras gentes, otras personas, que cobran 400 €, igual del INEM⁸⁹ o servicios sociales y les dan una ayuda económica o bien, cómo se llame, ella ahora tiene 45 años, ha solicitado también eh..., cómo se llama, a partir de los 45, te dan una ayuda, una renta básica o no sé cómo se llama y también se la han denegado y es lo que no me explico yo, por qué no... (EA03).

Para Luis e Isabel, internet y el “boca a boca”, son las herramientas que utilizan, sin embargo, Luis no parece muy convencido por estos métodos, manifestando un alto grado de pesimismo:

Luis: La oficina de empleo es una pérdida de tiempo total, o sea, según ellos, como me han contestado a mí una vez: están para controlar el censo laboral. Entonces, internet, el “boca a boca” y poco más, porque ahora es todo por internet... Isabel: tengo el internet en una Tablet, tengo una Tablet, ordenador, no..., es lo más simple que hay, que es para poder buscar trabajo (EA04).

Debido a su edad, Asunción tiene dificultades para encontrar empleo, pero a su hijo parece irle bien con los conocidos que le proporcionan trabajo:

Ah no, eh..., como se llama esto, eso, a los asistentes sociales, pero me dicen que soy demasiado mayor. para acompañar a una persona me dicen que no, que soy demasiado mayor. Tengo 69 años, mi hijo tiene 48 años y mi hija 45. ¿Sus hijos buscan empleo? Mi hijo sí, tiene muchos conocidos que le llaman y le dicen que necesito que me pintes un baño, un salón (EA06).

Lo mismo ocurre con Juan, el acceso a un empleo viene principalmente por medio de sus redes sociales más próximas:

Antes, eran, más amigos... Cuando llegue aquí era mi cuñado que me ha buscado el primer trabajo, luego se acabó el contrato, me ha buscado un amigo que ahora está por Bruselas y luego cuando acabé ese trabajo, estuve enfermo hasta hoy (EA07).

⁸⁹ Recordatorio: El INEM, el Instituto Nacional de Empleo, ha sido reemplazado por el actual Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE).

Para Anabel, el “*boca a boca*” es mucho más efectivo que la sistemática entrega del *currículum*.

Currículo, e-mail..., es que no sé exactamente, por internet... ¿Amigos/as? Sí, también, y a veces mucho más el “boca a boca” que el currículo, porque a veces dejas miles de currículos y no me sale nada, pero en cambio, viene una persona y me lo dice y me sale, o sea, más me han salido por “boca a boca” que... (EA08).

Fernando, además del apoyo que le proporcionan sus padres, consigue algún trabajo por medio de sus amigos, pero se queja del autodidactismo.

Tengo hechos los currículum, los dejas, total..., igual..., para mí, en cuanto les dejas, te los tiran a tomar por el c... ¿La familia, quizás te puede proporcionar trabajo? Mi madre..., no..., trabajo no, dinero. Los amigos, igual también te pueden decir: mira, por aquí hay trabajo. Claro, me llaman para cosas..., pero ahora, un grifo le cambia cualquiera, se van a Bricomart⁹⁰ o no sé qué, o tal, se compran el grifo y te le cambian ellos solos (EA09).

Con Ana, nos encontramos una vez más con la clara ventaja que tiene el *boca a boca* y la ayuda de amigos/as y conocidos/as para encontrar empleo sobre la entrega de currículos y búsquedas a través de los distintos *portales* de ofertas de trabajo:

Estoy trabajando en una casa... ¿Pero igual le gustaría trabajar en lo suyo (la moda)? ... sí..., entonces, cuando busca empleo en el sector de la moda..., ¿qué estrategias suele..., internet, por ejemplo? Sí, algo de internet, pero es más el “boca a boca”, es más que me conocen en el instituto dónde estudié aquí y me recomiendan o un trabajo donde he trabajado, mis compañeros de trabajo me han encontrado, currículum tengo, de haber trabajado en ello, pero es todo así, si te conoce alguien... (EA10).

Para Miguel, recurrir a los amigos y conocidos, es mucho más efectivo que las entrevistas y la entrega de currículum a la hora de encontrar trabajo, pero para él, existe otra dificultad, al no tener sus estudios de secundaria convalidados, esto le cierra muchas puertas:

Bueno, yo lo que busco hoy en día, como todo el mundo se mete a internet, a esas páginas de internet, todo eso y casi más estamos en internet y también ir a dejar

⁹⁰ Multinacional especializada en la venta al por menor de artículos de construcción y reforma, así como artículos del equipamiento técnico para viviendas y locales.

currículum a las empresas y todo esto. ¿Y los amigos? Sí, también, aunque..., mira, te dicen: mira y tal, también por amigos, conocidos..., con los amigos se encuentra más... Cuando vas a entrevistas te piden estudios y cosas de estas y chocamos ahí... ¿En internet hay muchas ofertas? Hay muchas ofertas, pero luego, al día acabo de hacer entrevistas, lo primero que te preguntan: tienes estudios, y encima homologados aquí en España, los secundarios, homologados aquí..., y ese punto, lo tengo complicado... Lo puedes convalidar, pero lo secundario, para homologar, me han dicho que tengo que hacer trámites, un montón de papeleo y no he puesto interés en eso... Y ahora, hoy en día, como tengo conocidos, amigos, me pasan de reemplazo..., un mes, me voy arreglando, mi mujer trabaja unas horas ahí..., y así, con ayuda de la Parroquia, un poco, así de todo, ahí vamos tirando (EA11).

Ángel, como ya se ha mencionado anteriormente, trabaja en la venta ambulante, sin embargo, no cree que pueda hacer otra cosa, incluso, menciona que otros, con mejores estudios que él, no encuentran trabajo:

Sí, yo sé hacer muchas cosas, valía para algo, pero no tengo... Si no tengo nada, qué van a darme trabajo, si los hay con títulos y no trabajan. Si conozco amigos míos con títulos y con estudios terminados y están en la calle, no encuentran trabajo, están en paro (EA12).

Por fin, para Miriam (de etnia gitana), la imagen personal y la impresión que cause en otros es muy importante a la hora de asistir a una entrevista:

Yo, mi labia..., si me toca una entrevista voy, y depende la entrevista, cómo me visto y, sobre todo, que vean limpieza y que sepa hablar y saber lo que se dice y contestar y simpatía. ¿Los amigos y amigas, a veces le pueden ayudar a encontrar trabajo? Sí, a veces te informan (EA13).

Para estas familias, está claro que los amigos y conocidos son el recurso más eficaz para encontrar trabajo (Slovensky y Ross, 2012, p. 55) y, en este caso, se cumplen las palabras del refranero: *el que tiene un amigo, tiene un tesoro*. Trasladando esta circunstancia al contexto donde se desarrolla la investigación, es decir, Cantabria y, más concretamente, la ciudad de Santander, se indica que esta comunidad es la que más recurre a la vía del mercado oculto a través de contactos, con una cifra que asciende al 94% de recolocados por este método (Lee Hecht Harrison, 2017, p. 5). Esto viene a confirmar, de alguna manera, sin

pretender abusar del refranero: *el que no tiene padrino, no se bautiza*. Más allá de aportar una nota simpática a la redacción, el refrán destaca un aspecto vital de la figura del padrino, donde se resalta, en una de sus acepciones, a una persona que ampara y protege a otra, y que a veces emplea su poder para facilitarle la consecución de algo. Esto es lo que precisamente buscan los *profesionales del networking*, cuyo objetivo consiste en acumular valor añadido a través de personas que les pueden ayudar (Zhitomirsky-Geffet y Bratspiess, 2015, p. 105). Frecuentemente, lo consiguen por medio de la elaboración de cuidadosos mapas de contactos. Pero este, no parece ser el caso de *nuestras* familias, a tenor de lo recogido durante las entrevistas. Por ejemplo, recordemos lo que nos dijo Asunción con relación a su hijo: *tiene muchos conocidos que le llaman y le dicen que necesito que me pintes un baño, un salón* (EA06) o Fernando: *me llaman para cosas* (EA09) o incluso Miguel: *tengo conocidos, amigos, me pasan de reemplazo [...]* (EA11), es decir, algunas sustituciones temporales que le sirven para rellenar esos *huecos* de inactividad laboral. Estos ejemplos reflejan que sus redes de contactos se centran en su entorno más próximo, y es evidente que estas redes no han sido *cosidas* o elaboradas para alcanzar mayores privilegios laborales y, mucho menos, forman parte de un mapa de contactos concienzudamente confeccionado.

Aunque no se puede generalizar y, a tenor de lo visto en las respuestas, este tipo de estrategia no parece fomentar la promoción laboral, es decir, mejorar el estatus profesional de los individuos. Más bien, lo que parece conseguirse con esta modalidad o estrategia de búsqueda de empleo, es una movilidad horizontal que va a suponer para los individuos, según el Informe España (2012, pp. 133 y 134), seguir en una actividad similar a la que tenían u otro empleo de similares características que no ofrecerá una mejora de su posición social anterior. Por tanto, las expectativas de movilidad social son hartamente complicadas y, no solo porque sus contactos no están en posición de proporcionarles oportunidades de empleo que les permitan alcanzar mayor prestigio profesional, sino, que su nivel académico, en la mayoría de los casos, es insuficiente para un mundo laboral cada vez más exigente.

El tipo de familias de este trabajo se circunscribe a tres grupos: 5, nucleares; 6, monoparentales y 4, que se distribuyen entre viudos/as y separados/as sin hijos/as a cargo. Por tanto, no se aprecia la presencia de familias o redes familiares extensas bajo el mismo techo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la red familiar vive cerca y, en algunos casos, ayudan de manera puntual como puede ser, ocuparse de algún menor por alguna

circunstancia particular. Pero, ¿qué ocurre, si viniera el caso, de pasar por algún momento de apuro económico, es decir, no llegar a fin de mes y precisar de ayuda? ¿Pueden apoyarse en sus redes familiares o personas próximas de su entorno u otros recursos para hacer frente a una adversidad económica? Esto es precisamente lo que se pretende descubrir en el próximo subtema.

8.1.3. “Sí, pero no es lo propio”: un débil apoyo económico de sus redes en caso de adversidad

Si bien las palabras de Ana (EA10) que dan título a este subtema, reflejan que existe la posibilidad de ayuda por parte de su entorno más cercano, no se puede decir que sea un rasgo que caracteriza a estas familias. La gran inestabilidad que sufren estos hogares es su talón de Aquiles y, como si se tratara de la espada de Damocles, su vulnerabilidad queda manifiesta por los escasos recursos que disponen para hacer frente a situaciones inesperadas o imprevisibles. Para conocer sus recursos frente a los imprevistos de la vida, veamos lo que contestaron a la pregunta: *Puede ocurrir que en algún momento y por una circunstancia especial, se necesita una ayuda extra para poder cumplir con los gastos corrientes del hogar u otro gasto imprevisto ¿Ha estado alguna vez en esa situación? De ser así, ¿quiénes y cómo, si es el caso, le han ayudado?*

Para Luisa, la ayuda es anecdótica y revela que su entorno más próximo no está en las mejores condiciones para ayudar:

A mi hija..., cuando puede..., pero poco, porque fijate, ahora ha empezado a trabajar él, ahora en junio, la pareja de mi hija, no están casados, pero da igual, pero están de alquiler, claro. Pagan 350 de alquiler más los gastos y las dos niñas... No llega a 1000 euros lo que cobra él. ¿Su hija es el principal apoyo? Mi hija, si me faltan 20 euros, que no tengo para el mercado, me los deja, ¿sabes?, sí, sí, para eso no... (EA01).

En el caso de Pedro, sus valedores son los distintos miembros de su entorno familiar más directo:

Como la crisis pilla a todo el mundo, pues, yo vengo de una casa humilde de Potes⁹¹, de ganaderos, entonces, hoy día, pues, uno de mis hermanos, ya está casado, otro tiene ganado, mi madre está en el pueblo, ahora te enseño la casa de mis padres... Y sí, si alguna vez me veo muy apurado, solicitaría alguna ayuda y en lo que pueden, me pueden ayudar, si alguna vez, voy a Potes, me he bajado unos huevos, algo de alimentos (EA03).

El entorno de Luis e Isabel, tanto el familiar como sus amigos, no gozan de una mejor situación económica que ellos:

No. Nosotros, nos encontramos a ver cómo viene el aire, no, por desgracia la familia, no... La familia, tampoco es que digamos, tiene una economía bastante bien, entonces..., y amigos, pues tampoco es que digamos que... Nosotros vivimos al día, no planificamos ni al mes que viene, si no, yo tengo pavo y como un sobre, tiro como puedo y si no me sobra, pues me tengo que buscar la vida, hay cosas que tienes que pagar, sí o sí (EA04).

Con Juan, nos encontramos con otro caso de ausencia de respaldo económico cuando surgen imprevistos:

Sí, ayuda ¿cómo qué? Este mes se ha gastado todo el dinero y falta por pagar el recibo de la luz... No, no, no hay nadie. Bueno, nunca he buscado ese tipo de ayuda, porque si tengo ese problema, primero hay que hablar con mi mujer, no sé si mi mujer tiene, pero si ella me dice que no tiene, voy a buscar a otra persona. Pero en mente, ¿no tiene a nadie en concreto? No (EA07).

El resto de relatos es más escueto, pero no se diferencia mucho de lo comentado hasta ahora. Por ejemplo, Asunción menciona que: *no, nos ayudamos entre nosotros* (con su hijo que vive con ella) (EA06). Para Anabel, la ayuda consiste en las esporádicas visitas de su madre que reside en el extranjero: *en principio no, pero cuando mi madre está aquí, solemos echarnos una mano, pero hasta ahora, me las voy arreglando* (EA08). Fernando es, junto a Ángel, los únicos que reciben ayuda regular de sus madres: *con mi madre* (EA09); *sí, mi madre* (EA12). Miriam, no *corre* la misma suerte, debido a la precaria situación de sus padres: *mi madre cobra 300 de pensión y mi padre otros 300... Imposible* (EA13).

⁹¹ Potes es un municipio de la comunidad autónoma de Cantabria. Está situado en el centro de la comarca de Liébana, de la cual es capital.

Miguel, parece gozar de la solidaridad de sus amigos: *bueno, tengo amigos, nosotros*⁹², *cuando tenemos..., nos ayudamos* (EA11). En el supuesto de sorprenderles alguna adversidad, Lucía y su familia se encuentran solos: *¿De familiares, dice?* O pueden ser amigos también. *No. ¿Y de familiares?* *No, estamos solos* (EA14).

Esta circunstancia revela un hecho significativo: una reproducción social que va más allá de la ausencia de movilidad social. Según Jim Rohn⁹³ (cit. por Flahaut, 2016, p. 58), *somos el promedio de las 5 personas con las cuales más nos relacionamos*, es decir, inconscientemente, y de manera general, solemos asociarnos con aquellos/as con quienes más nos identificamos. Puede ser por su forma de pensar, su actitud ante la vida y hábitos, tanto positivos como negativos y, así mismo, su forma de hablar y en general de expresarse. El estatus económico, como veremos más adelante, puede operar también, como elemento de cohesión. El aforismo antes citado por Jim Rohn, conocido conferenciante motivacional, puede, a primera vista, no tener el empaque o reconocimiento necesario para prestarle atención. Sin embargo, sí parece corroborar varios estudios que revelan la pronunciada influencia de la clase social a la hora de hacer amigos. Un estudio revela que la clase social y la cantidad de ingresos son factores que influyen de manera determinante a la hora de agrupar a las personas en círculos sociales y, más concretamente, a la hora de formar amistades. Según la empresa de encuestas *on line Morning Consult*⁹⁴, con una muestra de 2000 participantes, se observa que uno de cada tres adultos que ganan menos de 50.000 dólares al año indican que sus cinco mejores amigos tienen un nivel económico similar. Simétricamente, cuatro de cada diez adultos que ganan más de 100.000 dólares al año indican que ninguno de sus cinco mejores amigos gana menos de 50.000 dólares. Este mismo estudio señala que el nivel de formación académica y las tendencias políticas son otros factores determinantes a la hora de escoger a sus amigos/as. Hasta hace pocos años, unos investigadores no sabían con certeza si los rasgos compartidos sobrevenían con el tiempo que se compartía en pareja, o bien, eran rasgos similares desde antes de que la pareja se conociera. El estudio publicado recientemente por Tognetti, Berticat, Raymond y Faurie (2014, p. 975) ha abierto nuevas conclusiones sobre esta cuestión. Encontraron que los

⁹² Miguel es de origen ecuatoriano.

⁹³ Jim Rohn es autor del *best seller*: 7 Strategies for Wealth and Happiness.

⁹⁴ Disponible en: <https://www.nytimes.com/2016/09/01/upshot/a-question-about-friends-reveals-a-lot-about-class-divides.html>. Consulta: 20 de septiembre de 2018.

habitantes de una región rural de Senegal escogían contraer matrimonio con alguien que fuera tan cooperativo y amistoso con los demás como el propio individuo. En otra línea de investigación, un estudio señaló que las personas de un mismo círculo de amistades tienen coincidencias genéticas que podrían compararse a un grado de parentesco de primos de cuarto grado. La *National Science Academy* ha puesto de relieve, basándose en una investigación de *Framingham Heart Study*, que los individuos escogen amistades con un alto grado de coincidencia genética. James Fowler y Nicholas Christakis trabajaron con una muestra de 1900 sujetos y examinaron más de millón y medio de variables y marcadores genéticos. Los autores concluyeron que, *mirando a través del conjunto del genoma, encontramos de media, que somos genéticamente similares a nuestros amigos* (2017, p. 185).

Este hecho, no hace más que confirmar lo relatado por las personas entrevistadas, al observar que su círculo de contactos más cercano, tiene grandes similitudes con su precaria situación. Este hecho no debería sorprendernos a tenor de lo que destaca Pierre Bourdieu (1980a, p. 2) en su descripción de capital social que asocia la red de relaciones que se identifica *a la pertenencia a un grupo dotado de propiedades comunes*. Esta circunstancia no parece ser un factor que beneficie especialmente a estas familias cuando ocurren todo tipo de imprevistos que ponen al descubierto su extrema vulnerabilidad. Algo que puede aportar información valiosa para el análisis de este grupo de familias es comparar lo mencionado hasta ahora y datos que se refieren a la población general. Para ello y, según un informe que presenta los rasgos técnicos más relevantes de la Encuesta Social General Española, realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2016) entre los meses de diciembre de 2015 y abril de 2016, cuyo objetivo es obtener un retrato de la sociedad española y establecer relaciones entre los distintos aspectos que la componen. Dicha encuesta se basa en una muestra de 5290 personas de 18 años y más (excluyendo las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla). A la pregunta: ¿a cuántas personas podría acudir para que le prestaran ayuda económica en caso de necesidad?, los datos más significativos fueron un 25,4% para la opción *2 personas* y 20,8% para *5-10 personas*, destacando la figura del padre con un 20,8% y de la madre, con un 19,8% como personas a las que acudirían en primer lugar en tiempos de penuria, relegando a una distancia considerable la figura del amigo, con un 3,8% y la de la amiga, con un 2,3%. Exceptuando el último dato que se refiere a la ayuda proveniente de amigos/as, que también es débil para la población general, queda

patente que estas familias se colocan en una situación menos favorecida que la población general cuando se trata de acudir a sus redes más cercanas para recibir ayuda económica.

Si bien sus redes sociales más próximas no resultan especialmente ventajosas, situándolas en clara desventaja en el *campo* socioeconómico, existen otras opciones que pueden mitigar o paliar estas desigualdades. Para conocer si buscan otras alternativas para hacer frente a las distintas dificultades que se presentan ante ellos/as, se les formuló la siguiente pregunta: ***¿Está al tanto de las diversas ayudas que las diferentes administraciones ponen a disposición de las familias en dificultades (becas, ayudas para el comedor y otras ayudas sociales)?***

Luisa y Lucía contestaron con un sencillo *sí* (EA01 y EA14, respect.), es decir, estaban bien informadas de las ayudas de la administración, pero, no reunían los requisitos para beneficiarse de ellas. Por su situación, Pedro, tampoco recibe ayuda: *no percibo ayuda, por percibir una pensión* (EA03). Por otras razones, Isabel, tampoco se beneficia de alguna ayuda social: *no recibimos ninguna*. ¿Pero se han preocupado por preguntar? *Ya las hemos mirado todas y ya nos han dicho que no nos corresponde ninguna* (EA04). Mari Carmen, algo desorientada, comenta: *a veces por desinformados o mal informados, no las sé todas...* ¿Pero se ha preocupado por preguntar? *Sí, me preocupo por preguntar, me preocupo cuando tengo tiempo y eso, a ver* (EA05). Asunción, al no cumplir con ciertos requisitos, menciona: *sí, me he preocupado, por eso, sabía que tenía que estar acá en España 10 años para cobrar una pensión* (EA06). A Ana, le dan algo más por su hijo de 3 años: *bueno, la renta social básica, la han subido un poco por el niño* (poco más de 426 €) (EA10). Miguel, con dos niñas, de 7 y 3 años, busca alguna ayuda en el mismo sentido que Ana, pero anda algo confuso: *bueno, sí, me había informado..., sobre hijo a cargo, todo esto, pero...* (EA11). Dolores parece estar bien informada sobre sus derechos: *sí, sabemos lo que hay y lo que tenemos derecho y lo que no... Tenemos solo la dependencia del niño* (EA12). Esperanza, debido a su condición de jubilada, no se preocupa en exceso: *no creo que en mi situación me den algo... No estoy muy al tanto de lo que hay..., como soy pensionista, no sé, no creo* (EA15).

Juan da la sensación de estar bien informado:

Primero, tengo una discapacidad. Antes recibía una ayuda, ahora como he

empezado a trabajar, me la han quitado. Es decir, se ha preocupado, porque puede ocurrir que os pertenezca una ayuda y no la perciben por no saberlo. Sí sí. ¿Y por los niños? Por los niños, no..., porque con los niños, me van a pagar lo de hijo a cargo (EA07).

El caso de Anabel es peculiar, pese a tener cuatro hijas, los cambios legislativos le han perjudicado:

No. ¿Pero se ha preocupado por eso, por conocer...? Sí, he ido a averiguar cuando he estado sin empleo, pero no, no, no, este..., no me corresponde ninguna ayuda por eso..., eso es para familias numerosas especiales, yo no soy especial, hay gente que anteriormente, la familia numerosa especial con cuatro, pero es que ahora con cinco, eso lo quitaron (EA08).

Fernando tiene que gestionar distintos protocolos burocráticos, pero, a pesar de lo tedioso de estos trámites, se le ve dispuesto a afrontarlos:

Tengo que “dar la vara” con el pasaporte (de su mujer). ¿Ayudas en cuanto a solicitudes económicas? Las tengo que pedir, solicitud de 425 euros, y ahora, voy a cumplir 45 en octubre... y me pertenece, pero tengo que mirarlo y tal y tener papeles de ella (EA09).

Para Miriam, las cosas no son fáciles, con un hijo de 5 años a cargo, para ella, es vital conocer las ayudas que ofrece la administración:

Que sepa yo, tengo lo de la ayuda..., ¿cómo se llama? ..., de emergencia y nada, la dan una vez al año y no es lo mismo que mes a mes..., porque yo, ahora he empezado a cobrar 533, he estado seis meses sin ayuda... Mi marido no me pasa ninguna pensión (EA13).

Como se puede observar, es curioso que, a pesar de su precaria situación, muchos/as no reúnen los requisitos necesarios para percibir una ayuda de las Administraciones competentes. Con motivo de una progresiva retirada de las funciones del Estado en la provisión de prestaciones sociales, las ONG han surgido como figuras necesarias para suplir las pérdidas acarreadas por la retirada. No son pocos los argumentos

que justifican la idoneidad de que sean las ONG, las que realicen estas tareas⁹⁵, *desde la cercanía a los problemas que fundamenta el principio de subsidiariedad emanado de la doctrina social de la Iglesia, hasta la valoración de la eficiencia de sus acciones con menores costes para el Estado* (Martínez Osés, 2011, p. 14). Sin embargo, esos *menores costes* son difíciles de cuantificar, a tenor de lo que indica un informe de la Fundación Lealtad que señala que, de las 222 ONG analizadas, el 54% de las entidades adoptan la forma jurídica de fundación, frente al 46% que son asociaciones y, sin entrar en mayores detalles sobre las ventajas fiscales que conlleva acogerse a una forma jurídica u otra y de los beneficios que se pueden derivar cuando estas entidades acompañan su estatus jurídico de la *rentable* *muletilla* de *utilidad pública*. Es evidente que estas organizaciones han abierto las puertas a una solidaridad más visible, más abarcadora y, para muchos/as, una manera de sensibilizar a la ciudadanía de las muchas necesidades existentes, dentro y fuera de nuestras fronteras⁹⁶.

Según el mismo informe (Fundación Lealtad, 2015, p. 3), sus fuentes de financiación, en promedio, para el conjunto de entidades analizadas, hay una paridad entre

⁹⁵ Es importante destacar que, en muchos países sudamericanos, se hizo evidente con meridiana claridad el paralelismo entre el proceso de achicamiento del Estado y la explosión de las ONG; en este sentido, en algunos casos, el propio gobierno transfería recursos humanos e infraestructurales hacia las ONG, siendo así que: *Antiguos cuadros medios [...] del Instituto Nacional Agrario en Honduras [por ejemplo] montaron ONG especializadas en desarrollo rural y en toda la gama de temas agrarios y ambientales. Fiscales guatemaltecos, haviéndose de la corrupción estatal, se parapetaron en ONG especializadas en derechos humanos, desde cuyas barricadas impugnan los abusos del sector público. En Nicaragua [por su parte] [...] a veces instituciones estatales se convirtieron en ONG: el Centro de Investigaciones y Estudios de la Reforma Agraria (CIERA) fue adjudicado íntegro [...] para que lo convirtiera en el Centro de Investigación y Promoción para el Desarrollo Rural y Social (CIPRES) [...] [por su parte] exfuncionarios del Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales (INTER) crearon el Centro Humboldt, especializado en desastres naturales [...] y así podríamos continuar con temas de educación, salud y agrarismo* (Rocha, 2011, p. 36).

En tiempos neoliberales, cuando abundan los discursos de cuestionamiento a la eficiencia del Estado y la tendencia a la focalización, privatización y descentralización de la política social y asistencial, se han dado las condiciones para que las ONG resurjan y se fortalezcan en algunos campos (Guevara Meza, 2015, p. 60).

⁹⁶ Salvo algunas excepciones -como el caso de Cruz Roja Internacional (fundada en 1863)-, las ONG emergen con mayor notoriedad en las postrimerías de la II Guerra Mundial, con el propósito de colaborar en la atención de las calamidades que sufrían las poblaciones víctimas de esta gran conflagración. En el continente europeo, por su parte, la primera gran organización que se reconoce como ONG se creó en Inglaterra en 1942 y lleva por nombre, al día de hoy, de *Oxford Committee for Famine Relief* (OXFAM), agrupación que tuvo como propósito inicial socorrer a la población griega víctima de la hambruna originada por la conflagración bélica. Y en general, de modo similar, entre 1940 y mediados de los 60, otras organizaciones surgirán en toda la Europa Occidental, siendo destacables el *Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement* en Francia; *Terre des Hommes*, en Suiza; *Brot für die Welt*, en Alemania; y *Cáritas*, en España (Guevara Meza, 2015, p. 76).

Rocha (2011, pp. 35 y 36) señala que *hace pocos años el Ministerio de Gobernación hablaba de 4360 asociaciones sin fines de lucro en Nicaragua y de muchas más sin personería jurídica. El Directorio de ONG apenas alcanzó a registrar los datos de 322 ONG en el año 2000. De ese limitado conjunto, únicamente el 6% había surgido antes de 1980. La década de los 80 vio nacer el 22%. En los años 90 tuvo lugar la explosión demográfica: 72% de las ONG que existían en el 2000 nacieron en la Nicaragua neoliberal.*

financiación pública y privada al 50%, destacando las que se dedican al medio ambiente que tienen una mayor dependencia de fuentes públicas de financiación (68%), frente a ingresos de origen privado (32%). Está claro que se mueven cantidades importantes en recursos económicos, no solo en función del ámbito al cual se lleva la cooperación, sino, dependiendo del lugar geográfico al cual se destina la ayuda⁹⁷. En cuanto al banco de alimentos donde acuden las familias de este estudio, es gestionado por una organización cuya financiación proviene en un 27% de fondos públicos y 73% de fondos privados (Cáritas, 2018, p. 45). El *laberíntico mundo de las ONG* es amplio y difícil de desentrañar en un primer momento (Martínez Osés, 2011, p. 13). Sin embargo, se suele ubicar a estas entidades en el llamado *Tercer Sector*⁹⁸. Un trabajo de Gálvez Rodríguez, Caba Pérez y López Godoy (2009, p. 80) señalan que las ONG informan principalmente en sus portales web sobre sus fines sociales, sus áreas de trabajo y los beneficiarios. Estas entidades tratan de rendir cuentas a la sociedad mostrando los proyectos realizados. Con relación a la transparencia organizativa, todas las ONG facilitan en sus páginas web el nombre de las personas que componen el Patronato. No obstante, es prácticamente nula la publicación de las relaciones de parentesco y afinidad entre los miembros del órgano de gobierno o entre proveedores y coorganizadores, así como de los temas a tratar en las reuniones anuales. Esta circunstancia puede explicarse por el hecho que las ONG están generalmente *bien vistas*, cuentan con una gigantesca legitimidad entre el resto de actores sociales, por más que en los últimos tiempos cada vez se escuchen voces más críticas o menos confiadas respecto de su labor (Martínez Osés, 2011, p. 14). Por no ser el objetivo de esta investigación, no se pretende hacer un examen exhaustivo de estas organizaciones. No obstante, es preciso apuntar que la labor del banco de alimentos donde acuden las familias de este estudio es encomiable. Se ha podido comprobar que todos los integrantes que componen el equipo que se ocupa de gestionar los aspectos de recogida,

⁹⁷ Nicaragua es el país más favorecido por la cooperación en toda América Latina. En el año 2003, el 28% del PIB de Nicaragua provino de la cooperación. Es el porcentaje más alto en todo el continente. En Honduras, el país más próximo en geografía y en pobreza a Nicaragua, la cooperación aporta sólo el 6% del PIB. En El Salvador, la proporción es el 2%. En México, Perú, Ecuador y países del Cono Sur, no llega ni al 1%. Montos tan elevados de cooperación mantienen a Nicaragua en una situación de riesgo. ¿Qué pasaría si la cooperación decidiera un día que Nicaragua no es prioritaria? Es una pregunta en la que debe reflexionar seriamente no sólo el gobierno de Nicaragua, también la sociedad nicaragüense. De esos 14 mil millones, una buena cantidad, más de 8 mil millones, llegó a partir de los años 90, al final del gobierno sandinista, y se ha mantenido constante hasta hoy, lo que significa que, a pesar de los cambios de gobierno, la cooperación sigue apostando por Nicaragua (O' Neill, 2004, § 32).

⁹⁸ Con esta denominación, se intenta expresar una forma organizativa distinta a las empresas y a las administraciones públicas, es decir, comparándolo con el ámbito económico empresarial, es un sector que no se rige por normas dirigidas y orientadas a conseguir beneficios económicos para sus propietarios o accionistas.

almacenamiento y distribución de alimentos, se desarrolla de manera voluntaria y sin ningún beneficio, salvo aquel que resulta de la satisfacción que experimenta el *staff*⁹⁹, por el hecho de ayudar a personas desfavorecidas. En este sentido, Sally O'Neill (2004, § 23) señala que, es preciso reconocer que estas organizaciones, metafóricamente, *son como los hongos: los hay sanos y nutritivos y los hay venenosos y fatales*.

No obstante, ¿qué puede hacer una ciudadanía sometida al *rodillo* de la injusticia social? (FOESSA, 2018, p. 14). Muchos/as optan por manifestar su descontento en la calle, con la esperanza que tal actitud cambie el actual *statu quo* político y social. En cuanto a esto, ¿Cuál es el posicionamiento de las familias del presente estudio?, ¿Piensan que pertenecer a algún movimiento u organización social tiene alguna utilidad? ¿Creen que manifestarse sirve de algo? Sin embargo, antes de pasar a los relatos de las personas entrevistadas, es necesario analizar un preocupante contexto que genera un caldo de cultivo que estimula la manifestación pública de la ciudadanía en cuanto a su disconformidad con el orden establecido.

8.1.4. “Salir de paseo y gritar o quedarte en casa”: el dilema a la hora de manifestarse

Esta actitud dubitativa que se recoge en el comentario de Luis (EA04) muestra, no solo, la actitud de las familias del presente estudio, sino, una extendida percepción que viene motivada por causas que se analizarán más adelante. Para entender el significado de manifestarse, es necesario abordar su sentido etimológico. El termino *manifestar* proviene del latín *manifestare* compuesta de *manus* (mano) y el verbo *festare*, de *festus* (fiesta), es decir, *hacer fiesta con las manos*. El adjetivo latino *manifestus* (también escrito *manufestus*) significa *manifiesto*. Es obvio que *mani* es *la mano o con la mano*, pero habría que descartar toda relación del segundo elemento, *festus*, con el adjetivo *festus* (festivo). Arnout y Meillet (1951, pp. 566, 686 y 687) sostienen que este *festus* es un elemento muy oscuro, presente asimismo en el latín *infestus* (hostil, enemigo), origen del castellano *enhiesto* (erguido), relacionado en diversos textos con las amenazadoras lanzas enarboladas. Esta podría ser otra connotación que expresaría hostilidad. Sea como fuere, parece que esta última descripción, coincide, con lo que hoy se conoce por *manifestación*, como exhibición pública de la opinión

⁹⁹ El término *staff* hace referencia a la plantilla o al personal que forma parte de una organización. El *staff*, por tanto, es el grupo de los trabajadores de una determinada entidad.

de un grupo que se congrega en las calles, a menudo en un lugar o una fecha simbólicos, cuyo propósito es mostrar que una parte significativa de la población está a favor o en contra de una determinada política, persona, ley, etc. El éxito de una manifestación suele depender del alto número de participantes.

Las manifestaciones se generan por unos intereses diametralmente opuestos entre la clase dirigente y la ciudadanía. No obstante, muchas manifestaciones no consiguen alcanzar las pretensiones iniciales. Muchos/as pueden pensar que se manifestaron contra la guerra y hubo guerra o que expresaron su rechazo contra la corrupción y sigue habiendo corrupción. Esto lleva a una parte de la sociedad a plantearse la utilidad de manifestarse.

En febrero de 2003, una significativa parte de la sociedad se manifestó una bajo el lema de *no a la guerra*. Poco más de un año después (abril 2004), la *demandas popular* fue premiada con la salida de las tropas españolas de Irak. El último dato de 2018 refleja que España participa en más misiones que nunca con un contingente que casi duplica el de 2004 (Ministerio de Presidencia, 2016, pp. 21 y 22; Ministerio de Defensa, 2018). Si bien las manifestaciones en contra de la guerra de Irak tuvieron una gran repercusión, no es menos cierto que otras tuvieron una gran resonancia y asistencias multitudinarias como lo fueron las de los atentados del 11-M¹⁰⁰ en la estación de Atocha o la organizada como repulsa al asesinato de Miguel Ángel Blanco¹⁰¹, ambas contra el terrorismo. Sin embargo, existe una, que se ha convertido para muchos/as en uno de los movimientos sociales más significativos en la historia contemporánea de España: el 15-M¹⁰². Durante esos días de manifestación, surgieron muchos eslóganes, pero uno en particular se convirtió en todo un clásico: *no nos representan*. Ese descrédito de la clase política española surgió como consecuencia del malestar e indignación crecientes provocados por la crisis sistémica, sus negativos efectos y su mala gestión (Betancor y Cilleros, 2013, p. 256). Sin embargo, siete años más tarde

¹⁰⁰ Los atentados del 11 de marzo de 2004, fueron una serie de ataques terroristas en cuatro trenes de la red de Cercanías de Madrid atribuidos a conexiones con el entramado terrorista islámico en España.

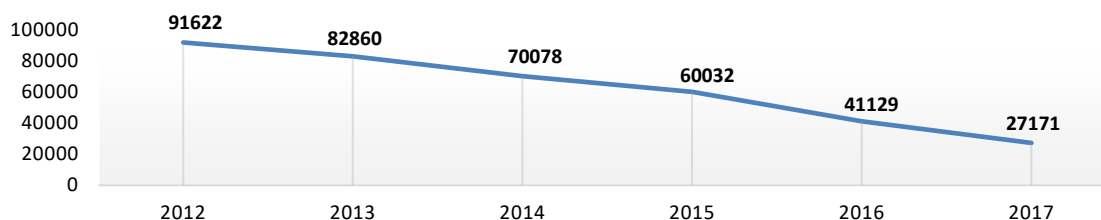
¹⁰¹ El 10 de julio de 1997, Miguel Ángel Blanco fue secuestrado por tres miembros de ETA, que exigieron el acercamiento de los presos de la organización terrorista a las cárceles del País Vasco. Ante la negativa del Gobierno central, la tarde del día 12 fue tiroteado en un descampado y murió en la madrugada del día 13.

¹⁰² El Movimiento 15-M, también llamado *Movimiento de los indignados*, fue un movimiento ciudadano formado a raíz de la manifestación del 15 de mayo de 2011 (del cual toma su nombre). A partir de una acampada de unas pocas personas en la Puerta del Sol (Madrid), y una convocatoria a través de las redes sociales, el movimiento alcanzó una tremenda repercusión, no solo en Madrid, sino, en toda España. Sus pretensiones eran, entre otras muchas, mejorar la calidad democrática del país a través de una mayor participación ciudadana, además de acabar con el dominio de los bancos y las corporaciones.

(2018), esas peticiones de cambio en la política no parecen haber removido los privilegios de la clase política, a tenor de lo publicado en el Reglamento de los Diputados (2018)¹⁰³.

Otro dato curioso, es lo referente a los desahucios. Es cierto que los esfuerzos de las distintas asociaciones anti desahucios y la participación ciudadana han dado sus frutos y, desde el año 2012, el número de ejecuciones hipotecarias iniciadas no han parado de descender¹⁰⁴. Sin embargo, si se quiere ser más exacto, la lacra social que suponen los desahucios no ha desaparecido. En la Sección de Estadística del Consejo General del Poder Judicial (2018), se puede ver que el número de lanzamientos practicados en el segundo trimestre (2017) fue de 16.859, es decir, 187 cada día. Estos distintos casos recuerdan el refrán popular que dice: *mucho ruido y pocas nueces* o las palabras citadas el siglo pasado por Giuseppe Tomasi di Lampedusa en su novela *El gatopardo* (1980, p. 20), llevada a la gran pantalla años más tarde: *si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie* —o dar la impresión que todo cambia—.

Gráfico 61 Viviendas con ejecución hipotecaria iniciada



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Consejo General del Poder Judicial.

Como hemos visto en estos ejemplos, estas *pseudovictorias* que se consiguen a través de las manifestaciones se asemejan mucho a lo que ocurre con la ventilación o respiración asistida, solo alienta, en el caso de las manifestaciones, la posibilidad o esperanza de cambiar las cosas. Con esto, no se pretende decir que las manifestaciones no sirven para nada, sino simplemente, a tenor de los datos expuestos, hacer una reflexión sobre

¹⁰³ [Consultado el 2 de noviembre 2018]. Disponible en:

http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Diputados/RegEcoyProtSoc/regimen_economico_diputados.pdf

¹⁰⁴ Aunque la tendencia de los desalojos es descendente, la enorme caída de 2017 se debe a que los jueces han decidido paralizar los desahucios de forma generalizada hasta que el Tribunal de Justicia de la UE aclare al Tribunal Supremo cómo actuar cuando la cláusula de vencimiento anticipado, que permite al banco iniciar el desahucio, es abusiva y debe anularse.

los distintos mecanismos sociopolíticos que estructuran el orden establecido. Pero, ¿qué pensarán las familias de este estudio sobre la opción de manifestarse para modificar el actual *statu quo*? Antes de pasar a las respuestas, hay que significar que ningún entrevistado ha manifestado pertenecer a alguna asociación o movimiento social.

El título de este subtema, adelantaba la opinión de los distintos relatos recogidos durante las entrevistas y muestra la gran variedad que reflejan los comentarios. Recordemos el subtítulo que refleja lo mencionado por Luis (EA04): *salir de paseo y gritar o quedarte en casa*. Esta duda que reflejaba la primera parte de la respuesta de Luis es la que traslució en las demás personas entrevistadas. No obstante, la respuesta de Luis da pie para rescatar otro dilema que se recoge en la obra teatral *Hamlet: ser o no ser, esa es la cuestión*, es decir, *salir o quedarte en casa*. Sin embargo, esa incertidumbre y reflexión de Shakespeare no tiene nada que ver con el pensamiento de Luis manifestado en la segunda parte de su respuesta y, no deja ningún lugar a dudas: *no vale para nada eso* (EA04). La pregunta que se formuló para conocer la opinión de los participantes sobre la utilidad de manifestarse fue: ***En este contexto de crisis económica, una parte de la población ha optado por manifestarse, ¿Cree usted que esto sirve para algo?***

La mujer de Luis comparte sus palabras: *No. No lo veo yo, válido* (EA04). María, tampoco ve gran utilidad en esta forma de expresión ciudadana: *yo creo que no sirve de nada, da igual manifestarse que no manifestarse, en una palabra. ¿Qué va a ir a pedir, no sé, cualquier cosa y no te la van a dar, para qué quieres manifestarte?* (EA02). Asunción destaca la parte negativa de algunas manifestaciones: *Yo creo que no, porque más que nada, salen a hacer desastres en la calle. Para mí, no sirve de nada, porque todo sigue igual* (EA06). Fernando, tampoco está a favor: *Yo creo que no* (EA09). Ahora, tenemos dos intervenciones que rompen la tendencia negativa mencionada hasta el momento. Por una parte, Miguel expresa ese sentimiento y deseo ciudadano de cambio: *Creo que sí, digamos, que la gente quiere un cambio, yo creo que sí* (EA11) y, por otra parte, Ángel comenta: *Yo creo que sí, porque lo ven por ahí y le cambia la mente a la gente, yo nunca he ido ni lo he hecho..., pero algo servirá* (EA12). Lucía se expresa con un escueto *no* (EA14) y Esperanza, parece estar al margen de estas luchas sociales: *Esas cosas no me interesan tanto...yo, estando en mi casa, ya tengo bastante, veo la televisión y no me gusta lo que veo* (EA15).

Luisa se considera demasiado mayor para involucrarse de manera pública en reivindicaciones que no le convencen del todo:

Ay, yo paso de eso, yo creo que no, creo que mucho de eso, mucho de eso..., y al final estamos igual, yo creo que no..., pero bueno, lo intentan, oye..., yo paso de eso, además, me da mucho miedo esas cosas... Si fuese más joven, igual sí, pensaría de otra forma, pero ahora, ya no, quiero tranquilidad (EA01).

Al contemplar tanta precariedad y desigualdad, para Pedro, las manifestaciones pueden ser una buena herramienta para sensibilizar a la clase dirigente:

Manifestar, digamos, que las cosas, no..., no van bien o son abusos, abusos que el mismo gobierno, o..., digamos, los que dirigen..., tu pueblo, tu provincia... Es bueno manifestarse y hacerles entender que esto tiene que cambiar, porque es que si no, cada vez vamos a peor, llegar a tener que salir, a emigrar a otros países como están haciendo otros, la gente más inteligente o más lista que haya en el país, se nos están yendo a otros países porque aquí no les damos salida ninguna, y la gente que es pobre y no puede coger aquí..., se tiene que ir movilizándolo a otras zonas, a otros países donde hay más posibilidades para dar de comer a sus hijos, eso lo veo normal. Entonces, ¿piensa que movilizarse sirve de algo? Sirve y fomenta una queja para decirles a los que nos están gobernando que tiene que cambiar la situación, que tienen que cambiar los..., digamos..., los salarios, los puestos de trabajo, la precariedad (EA03).

Mari Carmen pone el acento en la importancia de la visibilización de los problemas que afectan a la ciudadanía:

Sí, por supuesto, siempre creo que las movilizaciones son buenas... ¿Usted cree que es útil manifestarse en la calle, dar a conocer...? Sí, lo del silencio y callarse, a veces viene bien, pero no del todo, llega un momento en que todo..., está bien y a veces es bueno (EA05).

Juan, algo escéptico en un primer momento, percibe que las reivindicaciones consiguen algunos cambios:

Bueno, puedo decir que cambia, como no cambia. Si alguien estaba viviendo en una casa y que se la quite el Banco, no es lógico. Pero, ¿el que uno salga a la calle puede contribuir a que esta situación cambie? Claro, se ha cambiado, ha cambiado algo (EA07).

La actitud pirrónica de Anabel se fundamenta en la actual situación laboral que, a pesar de las manifestaciones, ha empeorado, al menos, según su experiencia:

A veces sí, a veces no, porque las cosas siguen igual, tantas manifestaciones, pero todo sigue igual, no llegan a un arreglo, no llegan a ningún acuerdo y la vida está más dura, más difícil, la situación aquí en España ha empeorado mucho, hay muchísima gente de aquí que ha tenido que marcharse porque está precaria la vida, el nivel de vida que teníamos antes era mucho mejor y había mucho más trabajo y los trabajos pagaban más. Yo trabajaba en hostelería y me pagaban mucho más de lo que estoy ganando ahora, y ahora estoy en hostelería y trabajo casi catorce horas y..., anteriormente entraba, o sea, trabajaba menos y ganaba más y ahora trabajo más y gano mucho menos, no sé..., espero que esto mejore pronto (EA08).

Miriam, en un primer momento, muestra una gran disposición en manifestar de manera pública su descontento, pero pronto se da cuenta que las soluciones que propone no son tan sencillas de llevar a la práctica:

Pues, yo soy la primera que me pongo con una cacerola. Pues, mira, no me lo sé, porque el alcalde tiene buena casa... Que podía hacer más edificios para los pobres como digo yo..., y hay muchos vacíos... Yo, aquí he visto tres o cuatro... que, en vez de tenerlos los bancos, que lo pagara el alcalde para tenerlos los pobres... ¿Pero piensa que las cosas cambian cuando uno se manifiesta? A veces todo, sí, uno no, no le dejan morir, pero todo, sí (EA13).

Como se puede observar, la mayoría no se declara a favor de la manifestación como herramienta de cambio social. Esta actitud viene generada por los pocos cambios que experimentan en sus vidas o, como menciona Anabel: *el nivel de vida que teníamos antes era mucho mejor y había mucho más trabajo y los trabajos pagaban más (EA08)*. La percepción que se desprende de las respuestas de las distintas personas entrevistadas refleja, en su mayoría, el gran desinterés por solucionar sus problemas a través de la manifestación pública para provocar un cambio en la dinámica de sus vidas, generando un discurso resumido en la respuesta de Asunción: *para mí, no sirve de nada, porque todo sigue igual (EA06)*. Es evidente que las manifestaciones reflejan el descontento *popular* generado por un conflicto de intereses que ocurre entre la clase dirigente y la ciudadanía. Aunque es cierto que la ciudadanía escoge a sus gobernantes, no parece que esto resulte en mayor empatía

por parte de los mandatarios hacia aquellos a quienes representan. Esta incongruencia debe tener alguna explicación. Se observan ciertas similitudes entre el actual sistema democrático y lo que ocurre en el mundo empresarial. Una empresa subsidiaria es aquella que está controlada por otra compañía llamada matriz a la cual pertenece, lo que conlleva, en la mayoría de los casos al control de una gran cantidad de acciones de la primera y se posiciona como dominante. Con relación al término *democracia* (gobierno o poder del/por el pueblo), es evidente que su etimología no es bien entendida, o no se quiere entender (por motivos obvios) por parte de las clases dominantes. En el caso de la empresa subsidiaria, esta suele contar con un alto nivel de independencia, al contar con sus propios órganos de dirección y control, además de su propio capital. La ciudadanía *goza* también de *autonomía* a la hora de votar, es decir, uno/a vota a quien quiere y, sin embargo, al delegar el poder en la *matriz* – los mandatarios–, de facto, estos se servirán de esa representación de la ciudadanía para seguir gobernando para sus propios intereses. Esto, no viene más que confirmar de los peligros detectados por Alexis de Tocqueville en los inicios de la aparición de gobiernos democráticos. A pesar de su admiración por la sociedad democrática norteamericana, Alexis de Tocqueville (2009, p. 273) advirtió que la democracia presentaba dos peligros: por un lado, la *tiranía de la mayoría* y, por el otro, el *despotismo*:

Los legistas constituyen, en los Estados Unidos, un poder al que se teme poco, que apenas se percibe, que no tiene bandera propia, que se pliega con flexibilidad a las exigencias del tiempo y que se deja llevar sin resistencia por todos los movimientos del cuerpo social; pero envuelve a la sociedad entera, penetra en cada una de las clases que la componen, la trabaja en secreto, obra sin cesar sobre ella sin que se percate y acaba por modelarla según sus deseos.

Sin ninguna pretensión de hacer un análisis político exhaustivo, estos comentarios solo pretenden revelar que los niveles de producción y reproducción de las desigualdades van a depender del grado de *violencia simbólica* que están dispuestos a llevar a cabo, tanto los poderes de hecho y/o de derecho (Bourdieu, 1989, p. 555). A continuación, se pretende conocer hasta donde llega la *violencia simbólica* y cuáles son sus efectos sobre los dominados/violentados¹⁰⁵ y, en qué medida, estos aceptan como legítima su propia

¹⁰⁵ Al hablar de dominados/dominantes, hay que tener en cuenta que el lugar por excelencia de las luchas simbólicas no es el que se corresponde al ámbito donde se enfrentan las clases dominantes y las clases dominadas, se halla más bien en

condición de dominados (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 167), es decir, un *poder simbólico* con la capacidad *de hacer de ver y de hacer creer* (Bourdieu, 1999b: p. 71), capaz de construir una realidad social favorable a sus intereses a través de distintos instrumentos de producción de la representación del mundo social (Bourdieu, 2007: 171).

8.1.5. A pesar de todo, “no nos podemos quejar”: una inquietante actitud

La capacidad de adaptación del individuo a las circunstancias que le rodean es algo que vamos comprobando en muchos ejemplos de la vida. Por ejemplo, como mencionamos anteriormente, lo que *ayer* era algo inadmisible (ser *mileurista*), *hoy*, se acepta con normalidad e, incluso, se puede considerar un ingreso más que digno. Esto muestra que la percepción de los individuos va cambiando en función de los nuevos acontecimientos o circunstancias del momento. Pero, qué ocurre con las sensaciones que perciben las personas entrevistadas después de algo más de dos lustros del inicio de la última crisis económica y laboral que se inició alrededor de 2007-2008. En el caso de Pedro, a pesar de reconocer que se le cae el alma a los pies por lo que observa a su alrededor, acaba reconociendo que: [...] *no nos podemos quejar mucho en España* [...] (EA03), porque, por lo visto, cuando mira la televisión, sobre todo, las noticias internacionales (principalmente lo que ocurre en los conflictos bélicos) al mostrar un panorama desolador: [...] *porque hay países, y dices: qué gran miseria, como ves en la tele, como están matando a niños, a mujeres, a seres humanos sin ningún remordimiento* [...] (EA03). No olvidemos que esta reflexión de Pedro viene precedida de lo que conforma su cotidiana realidad: [...] *Camino mucho y veo mucha gente en los cubos de basura buscando comida, buscando objetos, buscando ropa, buscando cosas* [...] (EA03) y, a pesar de ello, la abnegada conclusión es: *no nos podemos quejar* [...] (EA03). Qué decir de Luisa, en situación muy precaria, comenta: [...] *yo, no me quejo, estoy muy bien* [...] (EA01), o de las terribles, o incluso, abrumadoras palabras de Sygmunt

la propia clase dominante. Las luchas por la definición de la cultura legítima (por ejemplo), que enfrenta a los intelectuales y a los artistas no son más que un aspecto de las incesantes luchas en las que se enfrentan las diferentes fracciones de la clase dominante para imponer su definición del principio de dominación legítima: capital económico, cultural o social. En este sentido, Alicia Gutiérrez (2016, p. 491) destaca *una posición ambigua: los dominados de la clase dominante*. Es decir, si nos centramos en el *campo científico*, podemos apreciar como este *campo* es un espacio de juego como cualquier otro, donde los científicos ocupan posiciones (dominadas o dominantes) a partir del capital específico (capital simbólico, de autoridad, de reconocimiento, de consagración respecto a las apuestas presentes en ese *campo*) que han logrado acumular en las *luchas* anteriores. Y esta estructura es homóloga a las estructuras particulares de los universos más especificados aún, como puede ser el *subcampo* de las matemáticas, el de la filosofía o el de las ciencias sociales.

Bauman que, al dirigirse a los más jóvenes en busca de trabajo, advierte de la triste realidad a la que se enfrentan a la hora de aceptar un empleo: *sin hacer demasiadas preguntas y que se lo tomen como una oportunidad que hay que disfrutar al vuelo y mientras dure, y no tanto como un capítulo introductorio de un “proyecto vital” [...] (2005, p. 22).* Sin embargo, si hay que hablar de adaptabilidad, las palabras de Asunción a la pregunta de cómo hace frente a las inclemencias del invierno, su respuesta deja fuera toda opción innovadora, inclinándose claramente hacia el pragmatismo: *[...] tengo abrigos [...] (EA06).* Para Mari Carmen, pasar frío o no en invierno es cuestión de suerte: *[...] esta casa es muy caliente, he tenido esa suerte y está orientada al sur (EA05).* Estos comentarios reflejan lo que Bourdieu y Wacquant (1992, p. 167), al enfatizar el modo en que los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación. El poder simbólico no emplea la violencia física, sino la *violencia simbólica*. Es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un poder que, a través de la *doxa*¹⁰⁶, formatea la interpretación de las cosas y la comprensión del mundo social del campo donde se encuentra el individuo, delimitando el espacio de discusión legítimo y excluyendo como absurdo o impensable toda tentativa por producir una posición disonante. La *doxa*, al igual que lo que se considera *mainstream*¹⁰⁷, reviste una carga política, al normalizar y legitimar un orden social (Bourdieu, 1997, pp. 30 y 145). Con relación a los medios de comunicación, estos asumen cada vez más el papel de mediación simbólica, tanto en la cultura como en la política. Se reconoce que los *mass media*, no sólo son vehículos de expresión, sino también creadores de opinión pública. En este sentido, Pierre Bourdieu (1997, p. 28) critica severamente esta función, al considerar que su postura de falsa neutralidad valorativa permite a la intelectualidad, introducir fraudulentamente un inconsciente social en el análisis. Dentro de sus consideraciones y, aludiendo a la expresión de Max Weber, el mismo autor define este proceso como de *domesticación de los dominados* (Bourdieu, 2000, p. 94). Estas reflexiones no dejan lugar a dudas de los peligros de una *violencia simbólica* centrada en el control y manipulación de la información. Una vez que el individuo deja en manos de terceros su propio pensamiento, la autonomía intelectual de cada persona se reduce y la

¹⁰⁶ Conjunto de creencias fundamentales que no necesitan afirmarse bajo la forma de un dogma explícito y consciente de él mismo. Un conjunto de presupuestos inseparablemente cognitivos y evaluativos cuya aceptación está implicada por la pertenencia del campo donde se desarrolla la acción.

¹⁰⁷ *Mainstream* es un anglicismo que significa tendencia o moda dominante. La traducción literaria del término *mainstream* es *corriente popular*. El término *mainstream* en inglés está compuesto por dos expresiones: *main* que significa *principal* y *stream* que expresa *corriente o flujo*.

libertad de tomar decisiones también disminuye. *No me hace falta pensar, siempre que pueda pagar; otros asumirán por mí tan engorrosa tarea* (Kant, 2012, p. 7). Aquí, Immanuel Kant, en su obra *¿Qué es la ilustración?* (1784), ya detectó la tiranía que Pierre Bourdieu denuncia a través de los conceptos de *poder* y *violencia simbólica*, encarnando y otorgando a estos mecanismos y estructuras de dominación el título de *Tutores del pueblo*. De hecho, como la *violencia simbólica* propuesta por Bourdieu, dichos *tutores* no aspiran a ser el mentor de sus pupilos para orientarles y aconsejarles hasta que puedan valerse por sí mismos. Bien al contrario, pretenden ejercer una tutela vitalicia que impida su plena emancipación. En el mismo siglo (XVIII), Voltaire, citado anteriormente¹⁰⁸, también percibió la explotación de unos sobre otros. No obstante, es preciso señalar que las desastrosas consecuencias de la dominación del hombre por el hombre se remontan a tiempos mucho más pretéritos. Hace más de 3000 años, unas palabras tradicionalmente atribuidas al rey Salomón describían los nefastos resultados de dicha dominación: *Todo esto he visto, y he puesto mi corazón en toda obra que se hace bajo el sol, cuando el hombre domina a otro hombre para su mal* (Eclesiastés 8:9)¹⁰⁹.

Cuando el individuo delega en otros/as lo que es su responsabilidad, ocurre lo que ya hemos leído en las respuestas recogidas durante las entrevistas: *me gustaría* (EA13, EA14), *me encantaría* (EA10), *yo quisiera* (EA08), *espero* (EA05), dando a entender que aceptarán lo que otros estén dispuestos a *conceder* o que las circunstancias de la coyuntura del momento les sean favorables. La condición de *ser social* que caracteriza al individuo es un activo que le permite, no solo encontrar cierta protección en el seno del grupo, sino desarrollarse como persona al interactuar con sus semejantes. No obstante, todas las ventajas que procura el grupo se convierten en maldición cuando aparecen las figuras de liderazgo. Aunque esto no debería ser así, la realidad se alinea con las palabras citadas anteriormente¹¹⁰ por Edwards Bernays que comparaba la sociedad con un *rebaño que necesita ser guiado porque es susceptible de acoger liderazgos*, con el fin de *controlar a las masas sin que estas lo sepan* (Bernays, 1928, p. 4). La idea de *sin que estas lo sepan*, nos remite a la tesis de Bourdieu de una *dominación simbólica* basada en el desconocimiento y el reconocimiento

¹⁰⁸ En el apartado *Análisis de los resultados: capital económico*.

¹⁰⁹ Nueva Biblia Latinoamericana de Hoy (2005). The Lockman Foundation.

¹¹⁰ En el apartado *Análisis de los resultados: capital económico*.

de los principios en nombre de los cuales se ejerce. A este respecto, el sociólogo francés, en un debate con Terry Eagleton¹¹¹ recuerda su juventud y las condiciones de pobreza en la cuales vivían los trabajadores de la fabricas. Bourdieu menciona que estos obreros *tienden a aceptar mucho más de lo que habríamos podido creer*. La experiencia le causó tal impacto que sigue comentando: *aguantaban mucho, y a esto es a lo que me refiero cuando hablo de “doxa”, a que hay muchas cosas que la gente acepta sin saber*. Durante el debate, Bourdieu sigue destacando la *magia* de un *poder simbólico* (1999b, p. 71) que, a través de la acción simbólica (*violencia simbólica*) consigue una sumisión y asunción basada en el desconocimiento y la inconsciencia:

Cuando preguntas a una muestra de individuos cuáles son los factores principales de éxito en la escuela, cuanto más abajo te desplazas hacia los extremos inferiores de la escala social, más creerán en el talento natural o en los dones, más creerán que los que tienen éxito están mejor dotados con capacidades intelectuales concedidas por la naturaleza. Y cuanto más aceptan su propia exclusión, más creen que son estúpidos, y más afirman “Sí, no se me daba bien el inglés [...] no se me daban bien las matemáticas”. En la actualidad, esto es un hecho, en mi opinión, un hecho detestable que a los intelectuales no les gusta aceptar, pero que deben aceptar. Esto no equivale a decir que los individuos dominados toleren cualquier cosa; pero sí que aceptan mucho más de lo que creemos y mucho más de lo que son conscientes.

No obstante, la *violencia simbólica* no se limita únicamente en la imposición de la visión legítima impuesta por los *vencedores del campo* que, a través de su *capital simbólico* consiguen el reconocimiento de un grupo. (Bourdieu, 2008, p. 84). Mientras que los dominantes imponen las normas de su propia objetivación, reduciendo su verdad objetiva a su intención subjetiva, consiguen reducir el protagonismo de los menos favorecidos hasta el punto de reducir su *voz*, es decir, ya *no hablan*, sino que *son habladas* (Bourdieu, 2007, p. 175). Es cierto que esta ausencia de protagonismo viene motivada por la posición que ocupan en un *campo* donde las *reglas de juego* no están diseñadas para favorecer a los individuos que se encuentran en situación de alta vulnerabilidad social, como es el caso de

¹¹¹ Debate perteneciente a la serie *Talking Ideas (Ideas Habladas)* entre Pierre Bourdieu y Terry Eagleton que tuvo lugar en el Instituto de Artes Contemporáneas, Londres, el 15 de mayo de 1991. Disponible en: <https://sociologos.com/2014/04/03/entrevista-pierre-bourdieu-y-terry-eagleton-doxa-y-vida-ordinaria-que-significa-hablar/>

las familias objeto de este estudio. No obstante, esto no parece ser suficiente para el orden establecido que parece nunca ver saciada su sed de sometimiento y control. Para ello, se sirve del desánimo que se genera a través de la sensación de no conseguir unos cambios que aligerarían las cargas de una clase desfavorecida cada vez más abocada a depender de las *migajas* y la buena voluntad de los poderes de hecho y/o de derecho. Para seguir analizando la postura de las familias del presente estudio con relación a manifestarse públicamente para conseguir algún cambio, lo haremos con relación al concepto de *gatopardismo*¹¹².

8.1.6. “Todo sigue igual”: el preocupante “gatopardismo”

Debido al ajetreo y el estrés de la vida urbana, muchos/as sienten la llamada de la naturaleza y aprovechan los días de descanso para escapar de la rutina y disfrutar del aire libre y practicar el senderismo para conocer rutas y parajes naturales. Pero, ¿qué ocurre si nos adentramos en un paraje poco conocido, pero tan tentador, que nos olvidamos de todo por un momento hasta darnos cuenta que nos hemos perdido? En un primer momento, es posible que uno intente observar a su alrededor algún punto de referencia que facilite el regreso. Sin embargo, después de largas horas caminando, nos damos cuenta que no hemos parado de dar vueltas para volver al punto de inicio. Es probable que sintamos una cierta desesperación o frustración por haber invertido tanto esfuerzo en vano. Con las manifestaciones, puede ocurrir algo semejante, es decir, invertir tiempo y energías con la pretensión de cambiar algunas situaciones que vulneran los derechos humanos, la igualdad de oportunidades o la justicia social y comprobar más tarde, que todo ese esfuerzo ha resultado inútil o que todo sigue igual, convirtiendo toda la ilusión del principio en frustración.

Durante el trabajo de campo, se ha observado que, por lo general, los entrevistados tienen una idea bien definida, en cuanto a la utilidad de las manifestaciones. El caso de María, una mujer de 64 años, con poca escolarización, se ha dedicado principalmente a las

¹¹² Palabra derivada del italiano *Gattopardo*, que es el título de la novela del escritor siciliano Giuseppe Tomasi, di Lampedusa (1896-1957), que habla de la decadencia de la nobleza siciliana en la época de la unificación italiana. El personaje de la novela utiliza reiteradamente la expresión: *si queremos que todo siga como está, es necesario que todo cambie*. A través de una alianza matrimonial, intenta mantener unos privilegios que ve peligrar. El gatopardismo es la filosofía que mantiene que es preciso que algo cambie para que todo siga igual. Esta estrategia consiste en hacer las cosas de modo que algo mute para que lo demás permanezca intocado en la organización social. Se refiere a *pseudoreformas* que se proponen para mantener los privilegios sociales y económicos de los manipuladores de esas supuestas reformas.

tareas domésticas desde su juventud:

[...] tuve también que dejar de..., de estudiar pronto, con 13 años, yo, ya tenía a cargo a tres hermanos mayores que yo, además, y a mi padre, porque mi madre tenía que ir a trabajar, entonces, yo tuve que dejar de ir a la escuela para echar una mano en casa. (EA02).

Al preguntarle si las manifestaciones sirven de algo, su respuesta fue: *yo creo que no sirve de nada, da igual manifestarse, que no manifestarse* (EA02). No obstante, el término *creer* implica tener algo por cierto sin conocerlo de manera directa o, sin que esté comprobado. También incluye tener algo por verosímil o probable, como ocurre cuando se dice: *no creo que llueva*, cuando en realidad, esa predicción no tiene porqué cumplirse.

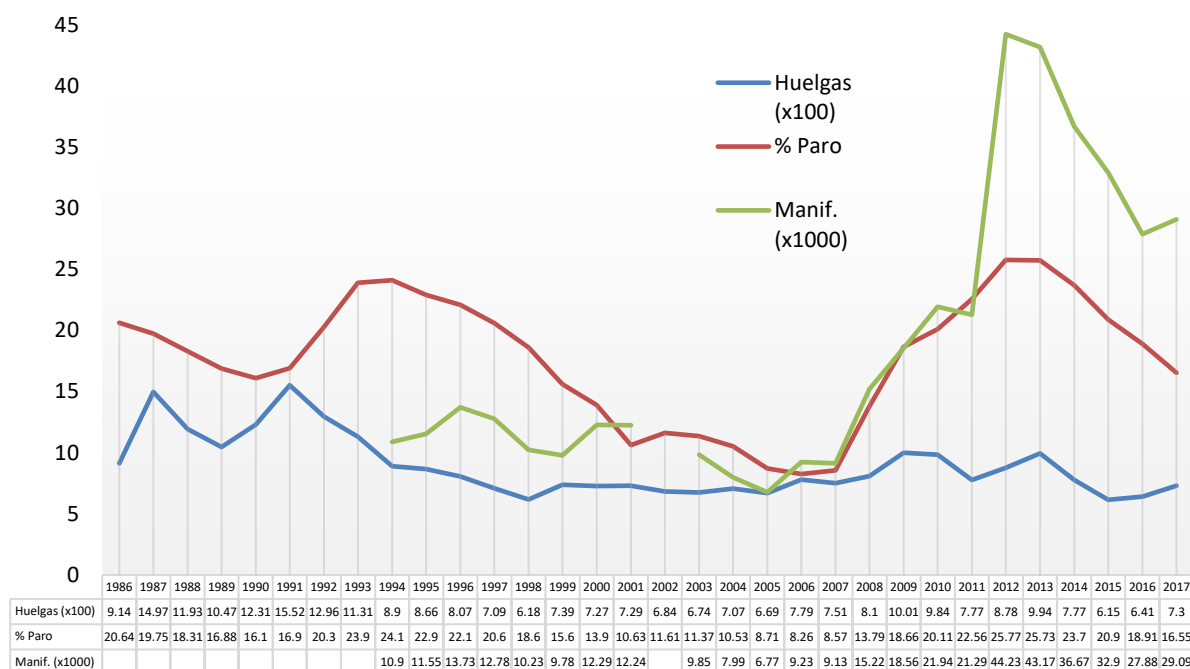
A todo esto, hay que recordar que, durante las entrevistas, ninguno/a ha manifestado su pertenencia a algún movimiento social y, por tanto, reflejan una visión *desde fuera*. Después de comentar que no sirven para nada, Asunción añade otro matiz que viene a apoyar su respuesta: *porque todo sigue igual* (EA06). Con Luisa y Anabel, volvemos a encontrar dos ideas que parecen ir de la mano cuando se trata de valorar la utilidad de manifestarse: la creencia y la experiencia. Así lo expresa Luisa: *Ay, yo paso de eso, yo creo que no, creo que mucho de eso, mucho de eso..., y al final estamos igual, yo creo que no..., pero bueno, lo intentan [...]*, e inmediatamente sigue diciendo: *[...] si fuese más joven, igual sí, pensaría de otra forma, pero ahora, ya no, quiero tranquilidad* (EA01). Esta respuesta señala la ineludible erosión que provoca el tiempo, borrando poco a poco toda utopía que nos hace pensar en un mundo mejor: *[...] si fuese más joven, igual sí, pensaría de otra forma, pero ahora, ya no [...]*, hasta que el individuo *aterriza* sobre la cruda realidad. Para Luisa, la utopía duró bien poco. Dejó los estudios por recomendación de sus padres: *Sí, decidieron ellos..., que me quedara en casa con los niños* (EA01). Esa decisión no era casual: *[...] te enamoras, te echas novio, después caí embarazada, me tuve que casar a los dos años y pico de estar con él... A los veinte años me casé, y ahí ya..., con lo de los chiquillos, ya no me...* (EA01). Ese castillo de naipes que se desmorona tan temprano, explica o justifica, de alguna manera, su *yo paso de eso*, una desvinculación de toda aspiración de cambio social a través de la protesta. Este proceso, también se percibe en el caso de Anabel. Más joven, con una maternidad temprana, similar a la de Luisa, se ve envuelta en un proceso de maduración precoz que la sitúa ante una realidad compleja para

su edad. Para Anabel, con 38 años y con cuatro hijas (la mayor tiene 20 años y la menor 3), su principal preocupación, claro está, es el bienestar de sus hijas, pero esencialmente y, para conseguir dicho objetivo, es necesario para ella, *que las cosas mejoren* (a nivel laboral) (EA08). Al preguntarle sobre su parecer en cuanto a la posibilidad de cambio a través de la manifestación, aunque en un primer momento su respuesta es dubitativa, enseguida *pone los pies en polvorosa*, ubicándose en su realidad cotidiana: *A veces sí, a veces no, porque las cosas siguen igual, tantas manifestaciones, pero todo sigue igual, el nivel de vida que teníamos antes era mucho mejor [...]* (EA08).

La coyuntura actual, más que representar la combinación de factores y circunstancias que se presentan en un momento determinado, se parece más bien, a un *continuum* de lo que siempre ha ocurrido, es decir, una estructura *gatopardista* que, lo único que pretende, es mantener una estructura política que favorezca sus intereses, esto es, los intereses de los *dominantes* (Bendix, 2012, p. 269). Esto explica en parte, el porqué de la percepción de las personas entrevistadas de permanecer estancadas en su proyecto de vida, una sensación de no avanzar o, como se ha observado en algunos casos, una movilidad social descendente.

Se ha intentado buscar alguna explicación en base a los datos empíricos referente a la asociación entre el número de huelgas y manifestaciones y las cifras de desempleo (*gráfico 62*) para ver si existe alguna relación entre estos tres elementos, pero no parece que se puedan sacar conclusiones significativas al respecto. No obstante, se puede destacar que a partir del 15-M (mayo 2011), las manifestaciones han ido incrementándose, decayendo en 2014 y 2015, para repuntar en 2016 y 2017 (Calvo y Garciamarín, 2016, p. 6; Ministerio del Interior, 2018, p. 116). Sin embargo, el *gráfico 62* muestra la gran convulsión social que, lejos de favorecer los intereses de los más desfavorecidos, crea un caldo de cultivo perfecto para incrementar el control social o, de manera coloquial, *a río revuelto, ganancia de pescadores*.

Gráfico 62 Evolución del número de huelgas, manifestaciones y desempleo en España (1986-2017)



Fuente: para los datos del número de huelgas, elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (2018). Para los datos del paro: INE. Para los datos de las manifestaciones: Archivo de anuarios estadísticos del Ministerio del Interior.

Por destacar algunos datos, se puede apreciar una cierta *conjunción* de los tres elementos en el año 2012, que parecen más deberse a la casualidad, a tenor del resto de datos. Además, en cuanto a manifestaciones, su incremento parece obedecer de manera razonable al inicio de una grave crisis (aproximadamente 2007 en adelante), con una continuación que se puede deber al cambio de gobierno (2011), pero la bajada brusca que se produce a partir de 2013, no parece obedecer a ninguna coyuntura especial, porque, a pesar de la bajada de la tasa de desempleo, la UGT (Unión General de Trabajadores) destaca que, pese al aumento de la ocupación desde 2014, los empleos han crecido en 1,7 millones, si se compara con la situación antes de la gran crisis, y 1,8 millones de desempleados más. La organización sindical destaca que ha empeorado la calidad del empleo existente, extendiéndose la precariedad en sus cada vez más variadas manifestaciones (2018, p. 3). Por tanto, cabe la sospecha que la manifestación pública de la ciudadanía puede venir motivada por otros factores o intereses.

De modo que nos encontramos con un *establishment* que sortea todo tipo de

contratiempos, sin que su poder se vea afectado, actuando en muchas ocasiones por el artículo 33¹¹³, sin que le tiemblen las manos, sabiendo que sus espaldas están cubiertas por acuerdos bien establecidos para que su futuro no corra peligro. Pero el desprecio hacia las peticiones ciudadanas y la definición de los objetivos de una clase dirigente aséptica y ajena a cualquier injusticia y desigualdad social, vienen expuestos con una meridiana descripción por Fernández Enguita (1988, 160):

A las fuerzas de una economía cuya producción exige trabajadores dispuestos a aceptar unos puestos de trabajo rutinarios, carentes de interés, sometidos a una estricta autoridad y alienantes, se suman las de un Estado que basa su poder, más allá de los ejercicios rituales de la soberanía popular, en la formación de ciudadanos sumisos, insolidarios, poco participativos y respetuosos de la autoridad constituida. Si la producción exige una fuerza de trabajo dividida, estratificada y en competencia entre sí, el Estado requiere una ciudadanía desorganizada, atomizada e incapaz de actuar colectivamente por iniciativa propia.

La descripción de la realidad que acabamos de leer, revela la crudeza de una violencia simbólica, utilizada generalmente de manera sutil (no siempre es el caso) por una clase dominante que no duda en dividir y debilitar todo aquello, que más tarde reforzará su posición, con el único propósito de perpetuar su poder. Esta visión posibilita levantar un velo que permite contemplar una realidad que se esconde bajo actitudes simbólicas, que explican precisamente lo que persigue el objetivo principal de este estudio, que no es más que, analizar los procesos de (in)movilidad social en hogares en riesgo de exclusión social. Sin embargo, para ello, hay que entender que las distintas trayectorias alcanzadas por los individuos no son, generalmente, fruto de la casualidad.

Los procesos de movilidad social llevan a algunos/as al ascenso o mantenimiento de su privilegiado estatus social, con un gran interés en mantener *unas reglas del juego*

¹¹³ El artículo 33 era uno de los 36 artículos que conformaban lo que se conoció como *Fuero de los Españoles*, un texto publicado en el número 199 del Boletín Oficial del Estado (BOE) del 18 de julio de 1945 (capítulo tercero, artículo treinta y tres, p. 360) que definía cuáles eran los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Puntos como que la ley amparaba a todos los españoles sin preferencia de clases ni acepción de personas, que todos los españoles tenían derecho a recibir educación o que podían reunirse y asociarse libremente para fines lícitos y de acuerdo con lo establecido por las leyes (por poner unos pocos ejemplos) se encontraba de repente con una barrera al llegar al artículo 33, el cuál indicaba literalmente: *El ejercicio de los derechos que se reconocen en este Fuero no podrá atentar a la unidad espiritual, nacional y social de España*. Esto viene a decir que, aunque el individuo disfrutaba de ciertas libertades, el nivel de disfrute de estas, era determinado por el gobierno de la época. Consultado el 4 de noviembre de 2018 y disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00358-00360.pdf>

social, que les permiten llevar ventaja (Lahire, 2012, pp. 150-153), permitiendo así, rentabilizar sus capitales y mantener una estructura injusta que les permitirá concretar sus aspiraciones de poder y de dominio (desconocidas al principio del proceso por los vástagos) y, por otro lado, otros individuos, que participan en un campo social lleno de trabas y adversidades que, sin lugar a dudas, pondrán a prueba su capacidad de integración en una sociedad cada vez más exigente y, al mismo tiempo, excluyente que, sin dudarlo, dejará fuera del *juego* a muchos/as que, debido a las *diferencias de la condiciones* (Bourdieu, 1998, p. 164), mantendrán a duras penas su estatus social, cerrando de esta manera, un proceso de reproducción social, en el mejor de los casos.

La peculiar visión de Eduardo Galeano –conocido periodista y escritor uruguayo– estimula nuestra reflexión para entender una realidad no muy distinta a la expuesta en el párrafo anterior. Galeano presenta una misma realidad, pero en este caso, utilizando la metáfora. En su obra *Los hijos de los días* (2012), el autor uruguayo cuenta, como si se tratara de un calendario, distintos aspectos de la vida de personas de toda índole para revelar todo lo que esconde la sucesión previsible de los días. Para el día *6 de septiembre*, bajo el tema *La comunidad internacional*, el autor narra la historia de un cocinero que organizó una reunión peculiar:

El cocinero convocó al ternero, al lechón, al avestruz, a la cabra, al venado, al pollo, al pato, a la liebre, al conejo, a la perdiz, al pavo, a la paloma, al faisán, a la merluza, a la sardina, al bacalao, al atún, al pulpo, al camarón, al calamar y hasta al cangrejo y la tortuga, que fueron los últimos en llegar. Y cuando estuvieron todos, el cocinero explicó: “Los he reunido para preguntarles con qué salsa quieren ser comidos”. Entonces, alguno de los invitados dijo: “Yo no quiero ser comido de ninguna manera”. El cocinero dio por finalizada la reunión.

Huelga decir que todos acabaron cocinados. Galeano saca como moraleja de esta fábula que una buena parte de la sociedad existe de hecho, en unas condiciones que solo puede elegir, directa o indirectamente: la salsa con que ser cocinada. Quienes viven en el presumible mundo desarrollado disfrutan de un cierto bienestar y están convencidos de contar con un sistema democrático bastante aceptable. Sin embargo, viendo el panorama político y económico actual, sería oportuno plantearse si realmente ese supuesto mundo desarrollado es tan democrático como insisten, tanto la clase política, como los poderosos medios de comunicación/propaganda que supuestamente informan de lo que ocurre en el

planeta. Además, al usar la metáfora, como su etimología indica, lo único que pretende el autor es trasladar la situación de un escenario a otro y susurrarnos: *a bon entendeur, salut*, o lo que viene a ser en román paladino, *a buen entendedor, pocas palabras bastan*.

CONCLUSIONES

El título de este trabajo indica claramente el propósito que se ha perseguido a lo largo de esta investigación: un estudio en torno a la reproducción social con la particularidad de tratarse de quince familias en situación precaria y riesgo de exclusión social en el municipio de Santander (Cantabria). Para comprender mejor el fenómeno, se ha asociado el proceso de reproducción a la movilidad social y la vulnerabilidad. Acudir a un mayor número de factores, amplía las posibilidades de aprehender esta realidad social. Para ello, se ha prestado especial atención al aspecto educativo y al capital cultural familiar y su incidencia, tanto en las distintas trayectorias escolares como profesionales de los miembros de estas familias institucionalizado de las personas entrevistadas. Entre los objetivos específicos, se ha perseguido analizar las diferentes estrategias parentales para mejorar la escolaridad de sus hijos/as, examinar la relación entre las expectativas de los progenitores y el rendimiento académico de su prole y la propia relación entre la escuela y los padres, asociando este último a la actitud parental en relación con las posibilidades de sus hijos/as. En un primer momento, la percepción indica que existe una movilidad educativa positiva, debido a los nuevos contextos legislativos que fomentan un mayor recorrido académico que se traduce en un mayor capital escolar, generando así, la producción de un capital institucionalizado más rico. No obstante, tales ventajas no se traducen en mayores oportunidades de empleo y, menos aún, en la plasmación de una movilidad intergeneracional ascendente. De hecho, recordemos que se han observado once casos donde no se percibe movilidad intergeneracional (*statu quo*) y cuatro con una movilidad descendente. No obstante, ha sido necesario ampliar el análisis a conceptos como el capital cultural, económico y social de estas familias, que han resultado de gran utilidad para comprender y acercarse a otras realidades que proporcionan mayor comprensión del objeto bajo estudio. Para exponer unas conclusiones que permitan conocer los mecanismos de la reproducción y movilidad social observada en este estudio, es preciso abordar el fenómeno desde una perspectiva multidimensional.

Salvo tres casos (Mari Carmen (EA05), Anabel (EA08 y Ana (EA10)), el resto de personas entrevistadas han crecido en un ambiente menesteroso, tanto a nivel cultural como económico. Al hablar de nivel cultural débil, nos referimos a un capital cultural insuficiente para dominar y descifrar el *código cultural* que permite apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela ¹¹⁴ (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 70). Esto generalmente lleva a un abandono escolar temprano. Su baja cualificación, les lleva a ocupar puestos de trabajo poco remunerados que, en la actualidad, y debido a la coyuntura laboral, les sitúa generalmente en el desempleo, forzados a subsistir de ayudas claramente insuficientes. Esta realidad reduce considerablemente sus expectativas de futuro y trunca sus proyectos de vida. Esta situación les lleva a aceptar cualquier tipo de trabajo, por muy precario que sea. Esta circunstancia les exige invertir la mayor parte de su tiempo en conseguir los recursos necesarios para cubrir las necesidades básicas de sus hogares, reduciendo así su participación en la escolaridad de sus hijos/as, descubriendo, de esta manera, lo que perseguía uno de los objetivos específicos, a saber, conocer la relación entre estas familias y la escuela. La baja cualificación provoca unos salarios bajos que, aunque se esté activo laboralmente, genera el fenómeno de *trabajadores pobres*, cuyos ingresos no les sacan de su situación precaria. La instauración de la vulnerabilidad en sus vidas es otro factor que les impide beneficiarse de las posibilidades que ofrece la escuela, es decir, la posibilidad de ascenso o movilidad social. Aquí destaca una de las explicaciones de las diferencias entre las clases favorecidas y estas familias en situación de precariedad: las primeras están muy conscientes de las ventajas de la escuela, y las segundas, aunque vean esas ventajas, no se aprovechan plenamente de ellas (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010a, p. 77). No se aprovechan de ellas porque, para ello, tienen que invertir en sus hijos/as, y no solo de manera material, sino con su apoyo y supervisión que, en esta ocasión, se ha valorado como débil. Según lo observado, no parece que el estilo educativo practicado generalmente por estas familias y las circunstancias poco favorables que acompañan, generen un ambiente propicio para la movilidad social intergeneracional, más bien, y como se ha evidenciado en este trabajo, las mismas características sociales se van reproduciendo de generación en generación. Si bien la reproducción social y más concretamente, en las familias de esta investigación, es un hecho palmario y corroborado por la información

¹¹⁴ El término *escuela* se toma de forma holística, refiriéndose a todos los niveles del sistema educativo, desde la educación básica u obligatoria hasta el nivel superior.

recogida a lo largo de este estudio, ha sido necesario identificar los factores envueltos en dicho proceso. Para ello, es fundamental aislar cada elemento analizado y valorar su peso en el proceso de reproducción social. Por tanto, y recordando que este fenómeno se escudriña de manera multidimensional, se destacan cuatro factores: a) un débil capital económico que lleva a la vulnerabilidad y precariedad; b) la escuela, como capital cultural ajustado a la arbitrariedad cultural que se impone en la institución educativa, lo que se considera culto y que abre la posibilidad de paliar las desventajas heredadas; c) el capital cultural de los padres y madres, el apoyo escolar parental y la relación familia-escuela y d) el capital social.

Al considerar la situación precaria de estas familias que se concreta en una reproducción social de libro, es inevitable pensar: ¿Cuáles son los factores que llevan a la vulnerabilidad, la precariedad y la asunción de una posición de desigualdad? ¿Será que las desventajas de inicio, como un débil capital económico, forzosamente llevan a la pobreza cultural o quizás, todo lo contrario, un insuficiente capital cultural lleva inexorablemente a la pobreza material? No son pocos los ejemplos de individuos con inicios inciertos, es decir, personas de condición humilde, trabajando desde muy joven en todo tipo de actividades de baja cualificación que, con el tiempo, se han convertido en empresarios de éxito, convirtiéndose incluso, en un modelo para muchos o en iconos del éxito. Sin embargo, cuando se examinan las estadísticas, se advierte una realidad bien distinta, una realidad que se ha venido descubriendo a lo largo de este trabajo: unos inicios *humildes* con destinos *humildes*. No obstante, hay que destacar que cuatro entrevistadas alcanzaron la educación superior sin que, por ello, esta circunstancia les haya colocado en una posición de destino mejor (en la actualidad) que aquellos/as con una escolaridad inferior. Sin embargo, al tratarse de un fenómeno multidimensional, las conclusiones no se pueden circunscribir únicamente al aspecto económico y cultural. Sus redes sociales, sus expectativas, sus propias iniciativas o su manera de enfrentarse a los constantes desafíos de la vida, son otros elementos *reequilibrantes* que podrían servir como paliativos a las desventajas de inicio. Según los datos recogidos en esta investigación, ha quedado patente que estos contrapesos no son lo suficientemente efectivos para mitigar sus desventajas iniciales y/o actuales. Recordemos brevemente como la interacción entre los cuatro elementos o factores citados *ut supra*, a saber, capital económico, escuela, capital cultural parental y capital social, conducen, en este caso, a la inmovilidad y reproducción social.

Unos inicios que parecen condicionarlo todo: un débil capital económico que lleva a la vulnerabilidad y precariedad

Con unos ingresos que, generalmente oscilan entre los 400 y 600 euros, es evidente que su capital económico es uno de los factores que más negativamente afecta a estas familias. Esto es así porque a lo largo de este estudio, se ha observado que, generalmente, las personas entrevistadas han crecido en un entorno rodeado de dificultades económicas y, en la actualidad, esa situación no ha variado en exceso. Incluso, se ha detectado que algunos/as viven por debajo de las posibilidades o bienestar de los abuelos. Es cierto que, antes de la crisis, la gran oferta de trabajo alivió momentáneamente su situación. Sin embargo, la aparición de la crisis les devolvió a tiempos pretéritos, situándoles en situación de vulnerabilidad y precariedad.

En este sentido, conviene recordar lo observado en este trabajo: la gran influencia del entorno social en el que han crecido los miembros de estas familias. Si estas disposiciones previamente construidas, se generan en un entorno precario, se contempla una menor capacidad de adaptación cuando ocurren desajustes, como los ocurridos al inicio de la crisis económica (aproximadamente en el año 2008), cuando los que más sufrieron fueron los individuos con menos cualificación profesional. Como consecuencia de su gran vulnerabilidad, cada vez que ocurren cambios drásticos en la coyuntura económica y laboral, estos individuos ven *atropellada* su débil estabilidad, viéndose obligados a reestructurar su modo de vida, y moverse de nuevo entre la asunción y la frustración. Esto se ve reflejado en sus comentarios cuando se les preguntó acerca de la duración de esta crisis:

Ya no sé si se va a acabar o va seguir a peor, porque eso no lo sabe nadie (EA02). Lo veo mal, el futuro, lo veo mal, veo que, aunque digan que la cosa va mejor, yo veo a la gente peor (EA03). Bastante (duración de la crisis) ... Eso, si no va a peor (EA04). Pues, veo que de momento la cosa no mejora, esto puede durar bastante (EA05). No sé, no veo que las cosas se vayan a “arreglarse” tan pronto (EA10). Si va a seguir todo así, lo veo como negativo... Esto va durar más (EA11).

Esto viene a confirmar lo que Bourdieu describe en su teoría de los campos, al mencionar de manera sencilla que *el campo es un microcosmos autónomo al interior del macrocosmos social* (Bourdieu, 2000, p. 52). Al introducir el termino autónomo, el autor, no hace más que subrayar la idea de un entorno nutrido de sus propias leyes y códigos que

permiten, al que los conoce, tener éxito. Esto implica, para estas familias, tener mayor cualificación para acceder a un puesto de trabajo que muchos codician. Cuando la oferta de trabajo es abundante, las *reglas del juego* son más laxas, de modo que estas, permiten que personas menos cualificadas puedan participar y beneficiarse de las ventajas de acceder a un puesto de trabajo que, para estos hogares, significa cierto sosiego económico y estabilidad. Pero, cuando la coyuntura vuelve a su estado más agresivo, estas personas quedan fuera de juego, situándose en el banquillo del desempleo y la precariedad. En sentido metafórico, no parece que existan demasiadas diferencias entre lo que ocurre en los campos de Bourdieu y la actividad que se desarrolla en la selva amazónica. Bajo el estrato arbóreo, acontece una inquietante lucha por parte de todo tipo de plantas enredaderas y trepadoras, cuyo objetivo, es alcanzar la bóveda superior en busca de luz. A medida que se alza la mirada, no solo se perciben algunos rayos de luz, sino, que nos encontramos con la aparición de algunas flores. La vegetación del sotobosque es, por lo general, escasa y vive como puede en la semipenumbra, ávida siempre de esa luz solar que la impenetrable bóveda o dosel le escatima. Solamente, cuando la caída de algún árbol abre un claro, la vegetación se lanza en una carrera desenfundada en pugna por llegar a lo más alto, hasta que el dosel se vuelve a recomponer, frustrando así, todo intento de alcanzar la cima y la tan ansiada luz. Si bien toda esta vegetación vive en un mismo entorno, es evidente que algunos juegan con ventaja. En sentido figurado, estos hogares solo consiguen alcanzar cierta estabilidad económica, cuando aparece algún *claro* en el panorama laboral. Esta gran desventaja de inicio, solo se ve mitigada cuando aparecen momentos de bonanza en el contexto económico-laboral, dando así, un respiro, como si se tratara de una pausa en medio del partido que se juega en el *campo*.

No obstante, la metáfora va mucho más allá de la descripción de lo que supone unos inicios precarios y sus consecuencias en sus trayectorias biográficas. En efecto, trasladando la figura de la selva a la sociedad, descubrimos el lado oscuro de una sociedad enferma, donde las *reglas de juego* permiten todo tipo de artimañas, con tal de alcanzar un *lugar al sol*, incluso, si esto conlleva dañar al contrincante, hasta el punto de dejarle en una situación de vulnerabilidad que difícilmente podrá superar. Al constatar tan altos niveles de violencia simbólica, es evidente que la metáfora cobra especial interés. Salvando las distancias entre lo que ocurre en el mundo vegetal y nuestra sociedad, cuando los individuos se inclinan excesivamente hacia la competitividad y la superación entre iguales, los dos

contextos guardan mayores similitudes. Esta realidad nos permite entender una de las causas que impide que estas familias alcancen una mejora en su situación económica. Pierre Bourdieu, apuntando a las dificultades de los menos favorecidos, describe una lucha competitiva que tiene lugar en el campo, basada en las *diferencias de condiciones* (Bourdieu, 1998, p. 164). Por un lado, estas diferencias condicionan por completo los proyectos de vida de estos hogares, abocándoles (como sucede en la actualidad) a una situación precaria. Por otro lado, tenemos a individuos, conscientes de sus ventajas, que tienen gran interés que toda esta estructura siga existiendo para mantener el valor de los capitales que poseen y, por tanto, sostener un espacio de desigualdades que favorece sus intereses (Lahire, 2012, pp. 150-153).

Según los distintos relatos recogidos durante este estudio y conociendo las dificultades que se presentan en cada campo, donde ocurren luchas desiguales, es posible aportar respuestas a las interrogantes planteadas en esta investigación, a saber: ¿Por qué algunos/as crecen menos que otros/as o viceversa (movilidad social)? ¿Qué mecanismos confluyen para que, pese a lo que se predica desde la cátedra o pulpito político, a saber, la justicia social, la igualdad de oportunidades y un estado del bienestar, se observa, al menos para este estudio, que todas estas medidas no parecen favorecer a los que están peor? Es evidente que su desventaja económica es un factor que hipoteca sus proyectos y expectativas. Sin embargo, cabía la esperanza que la escuela actuara como contrapeso para revertir los resultados de la desventaja de inicio. Pese a que las personas entrevistadas manifestaron una actitud positiva en cuanto a la escuela como herramienta de ascenso social para su prole, un capital cultural familiar no ajustado a la arbitrariedad cultural que se impone en la institución educativa, impide un aprovechamiento cabal de tales oportunidades. Esta particularidad explica, de algún modo, la incidencia del capital cultural parental en el rendimiento académico de sus hijos/as. A continuación, veremos algunos aspectos que evidencian el bajo potencial de la escuela para revertir situaciones de desventaja socioeconómica de inicio.

La escuela no consigue revertir la situación de desventaja inicial

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22. En 2015, estos gastaron una

media del 5,0% y del 4,6%, respectivamente, de su PIB en instituciones educativas de Primaria a Terciaria. En España, este porcentaje es del 4,4% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p. 48). Si bien la inversión española es aceptable, es evidente que esta situación es mejorable. Por tanto, parece que la escuela reúne las condiciones necesarias (materiales y personales) para ayudar a aquellos/as en situación de desventaja y darles la oportunidad de compensar las diferencias de inicio. Sin embargo, estas expectativas no se cumplen en el presente estudio. Se observa que, en la mayoría de los casos (ocho), la calidad de vida de las personas entrevistadas es inferior a la de sus padres. En otras cuatro entrevistas, se contempla ausencia de cambio y tres, donde se percibe una ligera mejoría. De forma general, salvo alguna excepción, los abuelos han alcanzado el nivel de primaria y de secundaria para sus descendientes. Sin embargo, hay que destacar que algunos/as llegaron más allá de la secundaria, como son los casos de Anabel (EA08), que cursó estudios universitarios e Isabel (EA04), con una formación profesional, ambas están trabajando de camareras, cuando no están paradas. También está Mari Carmen (EA05) que, con un bachiller, está en paro. Ana (EA10), con una formación profesional, realiza actualmente trabajos de limpieza, e incluso, la hija de Asunción (EA06), que fue maestra en su país de origen, está cuidando a una persona mayor. Esto viene a confirmar lo que Anabel mencionó al preguntarle si un mayor capital cultural institucionalizado abre las puertas a mayores oportunidades laborales:

Puede que sí, se supone, así tendría que ser, pero en el momento que estamos ahora mismo, he visto que gente que tiene buenas profesiones y que la tienen terminada, pues, están haciendo... Tengo una amiga que es abogada y está haciendo de limpiadora porque no consigue trabajo (EA08).

Ángel, con una feliz pero corta trayectoria escolar, no parece tampoco muy convencido de los beneficios que pueden otorgar los títulos: *Si los hay con títulos y no trabajan. Si conozco amigos míos con títulos y con estudios terminados y están en la calle, no encuentran trabajo, están en paro (EA12).*

No obstante, antes de precipitarnos y responsabilizar a la escuela de no ser la herramienta en la que muchos/as habían confiado para implementar la justicia social y la igualdad de oportunidades, es necesario tener en cuenta que la aparente movilidad educativa, no parece ser tal. Hay que recordar, como acabamos de ver en palabras de Anabel que, aun

teniendo un nivel educativo superior, en la actualidad, este no garantiza tener mayores oportunidades de inserción laboral. Si bien, generalmente, la generación de los abuelos tiene un nivel académico inferior a la de sus hijos/as, este hecho solapa una realidad bien distinta. Esta circunstancia permitía albergar cierta esperanza de observar una movilidad intergeneracional ascendente; sin embargo, los hechos demuestran algo muy diferente: el mayor capital escolar de los hijos (las personas entrevistadas, los padres y madres) no proporciona mayores ventajas a la hora de incorporarse al mundo laboral. *De facto*, las nuevas circunstancias que acompañan la demanda de empleo, se caracterizan por la flexibilidad y adaptación laboral que exige un elevado nivel de capacidades y habilidades para solucionar problemas y adaptarse rápidamente a nuevas situaciones. Esta nueva coyuntura penaliza especialmente a los trabajadores no cualificados, como es el caso de los padres y madres de esta investigación. Para retroceder al inicio de este párrafo, se afirmó que la aparente movilidad educativa, no era tal. Esto viene corroborado por lo que indica el BOE núm. 156, de 30 de junio de 2012 (pp. 46938 a 46941), citado en el apartado *Capital cultural institucionalizado*. Lo que allí se lee, señala que todo individuo en posesión del Certificado de estudios primarios puede convalidar esos estudios por el Graduado Escolar de la Ley General de Educación de 1970, a efectos laborales. Es decir, que todos los abuelos en posesión de dicho certificado, tendrían la oportunidad de convalidar sus estudios por lo que en la actualidad se conoce como educación secundaria (primera etapa). Por tanto, si nos atenemos a esta nueva circunstancia, para algunos/as, sería necesario cambiar el nivel académico alcanzado por los abuelos –reflejado en los *gráficos 25-39*–, contemplando una realidad bien distinta a la observada en un primer momento y, constatando ahora, una ausencia de movilidad educativa. Por ende, si tanto los abuelos como sus hijos/as tienen un capital cultural institucionalizado similar, no es de extrañar que sus destinos laborales sean semejantes. No obstante, no se puede descartar la idea que una trayectoria escolar que oscila entre los ocho y diez años –dependiendo del marco legislativo del momento–, consiga una mayor preparación que, si esta se ciñe a solo cuatro o seis años, como es el caso de la mayoría de abuelos. Esto nos lleva a constatar que, aunque es cierto que una mayor preparación académica abre las puertas a mayores oportunidades laborales, en este caso concreto, esto no se cumple. De hecho, en la actualidad, no son pocos/as que, pese a tener un diploma superior, se ven en la necesidad de emigrar fuera de España, en busca de trabajo, no siempre

acorde con las credenciales presentadas por el postulante (INJUVE, 2014, pp. 126, 127 y 176).

De modo que la escuela, incluso en el mejor de los casos, es decir, jóvenes de origen menos favorecido, con un diploma superior, no garantiza el éxito que se esperaba de una formación superior. Parece que, de algún modo, el *juego* que se desarrolla en el *campo*¹¹⁵, cuenta, para los más favorecidos, con un *árbitro casero*¹¹⁶. Por tanto, no parece que el problema reside exclusivamente en la escuela, más bien, la confluencia de los distintos factores o dimensiones de la reproducción social como unos inicios económicos precarios, junto a una posterior selección arbitraria, llevan a muchos/as, en peor situación social, a tener mayores dificultades para mejorar su estatus.

El desencanto producido por unas expectativas de igualdad de oportunidades frustradas, lleva a muchos/as a aplicar el principio de la *elección de lo necesario* y de lo *práctico* (Bourdieu, 1998, p. 386). Esto se plasma en los comentarios recogidos durante las entrevistas, cuando se expuso la idea de seguir formándose para mejorar sus expectativas laborales. Las respuestas fueron esclarecedoras: Luis, con aire sorprendido, contestó: *¿Ahora mismo, a mi edad? No. Ahora mismo, a mi edad sería perder el tiempo, porque ya me han dicho que soy viejo para trabajar, entonces...* (EA04). Fernando, con menos ambages: *¿Ahora, con 45 años? ya no te forma ni Dios* (EA09) y Ángel: *¿Ahora? A mí, ya no..., tengo que tener el cerebro en un sitio, a mí, ya no. Para los chavales jóvenes sí, pueden hacer muchísimas cosas* (EA12).

De hecho, esta autolimitación no es fruto de la casualidad, más bien, es consecuencia de la presencia de una violencia simbólica implacable que, a través de las tan manidas soflamas de igualdad de oportunidades y justicia social, no consigue engañar a una clase ausente de privilegios, que ha visto gran parte de sus expectativas desvanecerse, colocándoles en una postura de asunción abnegada. Esta aceptación viene claramente definida en las respuestas que dieron en relación con las expectativas que vislumbran para sus hijos/as. Por un lado, nos encontramos con expresiones en modo condicional, como: *me*

¹¹⁵ Noción de Pierre Bourdieu que alude a la configuración de un espacio simbólico de *juego, lucha y poder* (1998, pp. 108-114).

¹¹⁶ La metáfora se refiere a un árbitro imparcial que suele dar ventajas al equipo local. Al trasladar este ejemplo al campo académico-laboral, se observa que aquellos/as que disfrutaban de un privilegiado estatus social, tienen mayores ventajas a la hora de insertarse laboralmente. De modo que puede ocurrir que dos jóvenes con igual credencial académica, pero con distinto origen social, no tengan las mismas oportunidades (Pablo Ernesto Pérez, 2011, pp. 148 y 149).

gustaría que estudiara, lo que no he hecho yo, que lo hiciera él, no te voy a mentir, bueno, ahí va, a ver lo que sale (EA13); *me gustaría que fuera próspero, que tuvieran buenos trabajos* (EA14). Esta manera de expresarse no solo denota poca convicción, sino, falta de objetivos claros para su prole. Esto no significa forzosamente que sea una actitud negativa, pero de lo que se está hablando en este trabajo, es de explicar por qué algunos/as llegan más lejos, es decir, alcanzar un estatus social que les permita salir de una situación de precariedad y disfrutar de la vida de una manera más cómoda y con menos incertidumbres. Por otro lado, tenemos una actitud influenciada por un estilo educativo permisivo que delega en los hijos un elevado nivel de autonomía: *lo que a él le guste, como si quiere ser carpintero* (EA10); *espero..., que, bueno, que continúe y no paralice sus estudios, yo, la veo bien* (EA05). Esta postura permisiva revela un aspecto del objetivo que perseguía conocer la actitud de las familias en relación con las posibilidades académicas de sus hijos/as.

Sin embargo, en el caso de Anabel, tenemos un detalle que revela una consciencia que nos recuerda lo que ocurre en el *campo* simbólico: *Ah, yo quisiera que ellas sean unas profesionales, lo que siempre les digo, que es lo único que les puedo ayudar, a ser unas profesionales para que el día de mañana se defiendan [...]* (EA08). Es decir, la expresión *para que el día de mañana se defiendan*, denota, lo consciente que está Anabel de la alta competitividad que existe en el campo laboral, donde los menos aptos, tendrán menos oportunidades de éxito. Hay que recordar que Anabel cursó hasta cuarto año de medicina en su país de origen, lo que probablemente, le da cierta ventaja a la hora de interpretar la realidad que viven y vivirán sus hijas. De hecho, no debería sorprendernos observar como el volumen de capital almacenado, tanto en la primera, como en la segunda socialización, ha ido configurando un *habitus* que se ha asimilado e incorporando, dando lugar, como es el caso de este estudio en concreto, a la reproducción social. Hay que reseñar que, al hablar de reproducción social, este proceso, no tiene porqué ser negativo, sobre todo para las clases que tienen difícil ascender socialmente, sobre todo, cuando hablamos de familias con un alto estatus social, es decir, el hijo del médico, del ingeniero o del profesor universitario, tendrán mayores dificultades para mejorar su posición de inicio que aquellos/as con unos ascendientes que desarrollan actividades precarias o de baja cualificación. Este es uno de los grandes intereses de este trabajo: ¿Qué lleva a las clases menos favorecidas a desaprovechar las oportunidades de ascenso social?

El patrimonio social y cultural marca significativamente no solo las prácticas de cada día, sino la manera de concebir un contexto lleno de oportunidades para cambiar un rumbo que lleva a la reproducción social. Una de estas oportunidades es la que representa el ocio, como herramienta de interacción que permite a los menores, abrirse a un mundo que va a posibilitar su desarrollo cognitivo, emocional y social, a través del contacto con otras realidades distintas de las que conoce habitualmente en las rutinas del hogar o la escuela. Sin embargo, según lo observado, si ocurre alguna salida el fin de semana, es improvisada y consiste, en la mayoría de los casos, ir a la playa cuando hace buen tiempo o en lugares cercanos. Esto permite inferir que, si los niños permanecen en el barrio durante sus horas libres, esto implica vivir a menudo en el mismo contexto y condiciones de vida. Tener las familias cerca y en muchos casos, convertirse en la red social más próxima, limita y restringe las oportunidades de ampliar el entorno social, fomentando de esta forma la reproducción social, reforzando así, el propio *habitus* del joven.

Aunque estos padres y madres manifiestan un alto grado de satisfacción por los profesores de sus hijos/as, su relación con los docentes se limita a lo estrictamente necesario, es decir, conocerlos al inicio del curso y algún encuentro esporádico, si las circunstancias, así lo requieren. Aquí, trasluce otro factor que explica la reproducción social observada en este estudio, esto es, un capital cultural heredado o familiar con poca habilidad para apropiarse de las peculiaridades de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela y que lleva al reconocimiento social de lo que es culto. No obstante, este hecho no debería sorprendernos si recordamos que los abuelos no protagonizaron un gran apoyo escolar, delegando así, toda la iniciativa en sus hijos/as (los actuales padres y madres de este estudio). Pese a que la escuela representa una buena oportunidad para revertir la desventaja que supone un entorno socioeconómico precario de inicio, estas expectativas no se cumplen. No obstante, cabe otra posibilidad: ¿sería capaz un capital social útil, mejorar lo que la escuela no ha podido conseguir, es decir, salvar esa distancia originada al principio que marca de forma tan contundente sus proyectos de vida? Las expectativas depositadas en esta herramienta, se quedan en mera utopía, evidenciando así, que esta baza, tampoco es aprovechada. A continuación, veremos los factores que llevan a esta conclusión.

Capital social: unas expectativas que no se cumplen

Y dijo Jehová Dios: No es bueno que el hombre esté solo (Génesis 2: 18)¹¹⁷. Este pasaje bíblico presagiaba, de alguna manera, las ventajas que conseguiría el individuo al compartir su proyecto de vida en el seno de una comunidad o sociedad. No solo tendría la oportunidad de desarrollar su potencial a cabalidad, sino que, esta oportunidad le procuraría un valor añadido a su biografía. La historia confirma que los individuos se reagrupan, intercambian cosas y suelen apoyarse (cuando no se dedican a dominarse). El ser humano ha entendido que, aliándose con otros/as que disponen de cualidades o competencias diferentes a las suyas, multiplican sus oportunidades de éxito. De hecho, a medida que los grupos humanos ampliaban sus actividades de vida, sus medios de comunicación se hacían más complejos. Desde el uso de mensajeros/as y, dando un salto cualitativo, el ingenio humano permitió, entre otras muchas cosas, la aparición del telégrafo, el teléfono, los medios de comunicación de masas y, más concretamente internet, herramienta utilizada por las familias del presente estudio, con el propósito de ensanchar sus posibilidades de inserción laboral. Aunque es cierto que la *World Wide Web*¹¹⁸, a través de sus numerosas redes sociales, abre las puertas a la masificación de contactos, este trabajo se ha centrado principalmente en las redes familiares, las profesionales o laborales y las redes de amigos/as. No obstante, uno de los aspectos importantes que ha tenido en cuenta este estudio es la capacidad o habilidades de estas familias para obtener recursos a través de redes u otras estructuras sociales (Portes, 2004, p. 154).

En un primer momento, se ha observado que, salvo dos casos, todos/as tienen dirección de correo electrónico y lo usan principalmente para enviar su curriculum como se refleja en sus comentarios:

Para mandar los correos, cuando mando ofertas de empleo, para que me conteste y tal (EA04); para temas de trabajo (EA05); es más, para buscar trabajo para mí, porque cuando te preguntan ¿tiene e-mail?, si dices que no, así no (EA07); a nivel laboral, digamos para trabajos..., para enviar un curriculum tienes que tener tu correo, ¿sabes?, y te contestan por correo (EA11).

¹¹⁷ Versión Reina-Valera 1960. Sociedades Bíblicas en América Latina.

¹¹⁸ Red informática mundial (www). No obstante, la connotación que conlleva la palabra *web* (telaraña), permite descubrir lo que se esconde bajo este fenómeno, es decir, una herramienta perfectamente diseñada para atrapar.

Sin embargo, parece que el *boca a boca* resulta más efectivo y, a través de este método, consiguen algún tipo de trabajo, de tipo temporal, es decir, más a través de sus amigos/as o conocidos/as, que a través de los distintos portales de oferta de empleo en internet o mandando el currículum. Algunos ejemplos de esto, son:

A veces mucho más el “boca a boca” que el currículum, porque a veces dejas miles de currículos y no me sale nada, pero en cambio, viene una persona y me lo dice y me sale, o sea, más me han salido por “boca a boca” que... (EA08). Sí, algo de internet, pero es más el “boca a boca” [...] es todo así, si te conoce alguien... (EA10). Como tengo conocidos, amigos, me pasan de reemplazo... (EA11).

Pese a que estas dos opciones (*currículum* y *boca a boca*) no parecen dar resultados significativos en cuanto a encontrar un trabajo, se percibe que la ayuda que se recibe por parte de sus redes más cercanas, en este caso, los amigos o conocidos, tienen mayor eco que la estrategia más clásica de entregar o enviar el *currículum vitae*. No obstante, este tipo de prácticas no fomenta la promoción laboral, es decir, no mejora el estatus profesional de los individuos. Más bien, lo que se aprecia, concretamente para este estudio, es una movilidad horizontal que va a suponer, seguir en una actividad similar a la que tenían u otro empleo de similares características que no ofrecerá una mejora de su posición social anterior. Esta circunstancia reduce considerablemente las expectativas de movilidad social. Además, sus posibilidades de ascenso social, se ven mermadas por un nivel académico insuficiente para un mundo laboral cada vez más exigente.

El tipo de estas familias se ajusta a características diferentes: 5 nucleares, 6 monoparentales y 4, que se distribuyen entre viudos/as y separados/as sin hijos/as a cargo. Al tratarse de familias poco extensas, esta circunstancia limita sus posibilidades de recibir ayuda por parte de familiares que conocen de primera mano sus necesidades y competencias. Incluso en el caso de necesitar una ayuda puntual en momento concretos de emergencia económica, sus redes familiares o personas próximas de su entorno, como pueden ser amigos/as, son de escasa utilidad como podemos recordar:

Mi hija, si me faltan 20 euros, que no tengo para el mercado, me los deja, ¿sabes?, sí, sí, para eso no... (EA01); si alguna vez, voy a Potes (lugar de residencia de su familia), me he bajado unos huevos, algo de alimentos (EA03); No. Nosotros, nos encontramos a ver cómo viene el aire, no, por desgracia la familia, no... La familia, tampoco es que digamos, tiene una economía bastante bien, entonces..., y amigos,

pues tampoco es que digamos [...] (EA04); No, no, no hay nadie (EA07); no, nos ayudamos entre nosotros (con su hijo que vive con ella) (EA06); mi madre cobra 300 de pensión y mi padre otros 300... Imposible (EA13); No, estamos solos (EA14).

Se ha observado que solo dos entrevistados (Fernando y Ángel) cuentan con la ayuda de sus madres y Miguel que consigue apoyo de sus amigos. Este hecho revela que las circunstancias económicas de sus redes sociales más cercanas son muy similares a las suyas. Este apunte, señala a otro factor de desventaja en momentos de apuro o carencia. Los distintos trabajos mencionados en el apartado *Capital social*, en cuanto a la gran afinidad que se observa con las personas con las cuales más nos relacionamos, se corrobora en el presente estudio e, incluso, viene a confirmar el acervo popular, por un lado, en su vertiente francesa: *qui se ressemble, s'assemble* (literalmente, quién se parece, se junta), que vendría a equivaler a su versión española: *dime con quién andas y te diré quién eres*. Sin ninguna pretensión de elevar el refranero a rango académico o científico, es evidente que a lo largo de esta investigación se confirma la acumulación de una serie de desventajas que, unas tras otras, dificultan la reducción de las diferencias o desigualdades de partida.

Como consecuencia de un agotamiento generado por la constante búsqueda de los recursos necesarios para sus familias, surge otro factor preocupante: la sensación de que, a pesar de todos los esfuerzos invertidos para cambiar las cosas, todo sigue igual. Esto es lo que se trasluce de sus comentarios en cuanto a la idoneidad de manifestarse públicamente, reivindicando mayores derechos:

Ay, yo paso de eso, yo creo que no, creo que mucho de eso, mucho de eso..., y al final estamos igual, yo creo que no..., pero bueno, lo intentan, oye..., yo paso de eso (EA01); No. No lo veo yo, válido (EA04); yo creo que no sirve de nada, da igual manifestarse que no manifestarse, en una palabra. ¿Qué va a ir a pedir, no sé, cualquier cosa y no te la van a dar, para qué quieres manifestarte? (EA02); Yo creo que no, porque más que nada, salen a hacer desastres en la calle. Para mí, no sirve de nada, porque todo sigue igual (EA06); Yo creo que no (EA09).

Como suele ocurrir habitualmente en la vida, la impotencia generada por la coacción de las clases dirigentes, no es fruto de la casualidad, más bien, obedece a un plan bien urdido por unas clases dominantes que requieren de *una ciudadanía desorganizada, atomizada e incapaz de actuar colectivamente por iniciativa propia* (Fernández Enguita,

1988, p. 160). Todo esto, no deja sin consecuencias, a un grupo de familias en situación precaria que ve estancados sus proyectos de vida con la frustrante sensación de no avanzar o, como se ha observado en algunos casos, una movilidad social descendente.

Es evidente que este resultado es fruto de un largo proceso que se inicia en un entorno precario que lleva a la vulnerabilidad, situando a los individuos en clara desventaja a la hora de competir en un *campo* simbólico que se caracteriza por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones. Esto nos lleva al propósito del objetivo general de esta tesis, a saber, *analizar los procesos que llevan a la (in)movilidad intergeneracional y socioeducativa en hogares en riesgo de exclusión social*. Al separar los distintos factores que conducen a la inmovilidad social, cuando no, descendente y, valorar el peso que cada elemento acarrea durante el proceso de reproducción social, se está en condición y, en base a los datos empíricos que proceden de este trabajo, de argumentar por qué sucede lo que sucede.

¿Por qué sucede lo que sucede?

Pese a la aparente complejidad de la respuesta, la clave reside en explicar lo complejo con lo sencillo. Supongamos que tenemos que programar un viaje, lo suficientemente largo, como para tomar tres vuelos. Llega el día de viajar y, debido a unos imprevistos, no retrasamos y llegamos cinco minutos tarde y, por tanto, perdemos el vuelo. En información nos comunican que existe la posibilidad de tomar otro vuelo, pero dentro de cinco horas. Al llegar a la primera escala y, debido al retraso que llevamos, perdemos el segundo vuelo y, una vez más, se nos ofrece la posibilidad de volar al mismo destino, pero al día siguiente. No hay otra opción, hay que esperar. Al día siguiente, tomamos el vuelo que nos lleva a la segunda escala y, esta vez, no solo, volvemos a perder el vuelo, sino que, nos comunican que el vuelo es semanal, es decir, tendremos que pernoctar varias noches hasta poder embarcar. Este ejemplo señala que el retraso inicial, lejos de mantenerse, crece de manera exponencial en cada escala. Una idea similar se encuentra en las palabras de Fernández Enguita, Mena y Rivière (2010b, p. 122): *La idea en todos los casos es que el fallo final es el resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación*. Es cierto que, en este caso, los autores aluden a lo fundamental que resultan ser los primeros años en la escuela. Además, en plena socialización primaria, gran parte de

su éxito académico y futuro profesional se está forjando durante este periodo. Todo el proceso que se inicia en esta época les llevará al *triunfo* o al *fracaso*. No obstante, hay que destacar, según los mismos autores, que el fracaso viene motivado por un *proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación*. Es decir, el desenganche y desvinculación no aparecen por generación espontánea, más bien, son el resultado de un largo proceso. Pero, ¿qué hay de esos cinco minutos de la ilustración citada anteriormente que son el artífice de todo lo que acontece posteriormente? La respuesta, la encontramos en los mismos autores:

La influencia del origen social en los resultados es patente entre los distintos niveles de logro en estudios postobligatorios [...] El corte en las oportunidades de éxito se da entre los que tienen padres con estudios obligatorios y los que tienen padres con estudios postobligatorios. Es de señalar el hecho de que los que más éxito tienen en la formación de corte profesional son precisamente los hijos de padres con formación profesional o maestrías industriales (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010a, p. 77).

Esto es, la influencia del origen social y la formación de los padres. De modo que esto permite apreciar que los inicios del *proceso de desenganche* se gestan en el periodo preescolar. Así, de nada le hubiera valido a *nuestro viajero*, disponer del mejor avión del mundo si no llega a la hora, es decir, y a tenor de lo explicado a lo largo de estas tesis, una escuela de mayor calidad no asegura el éxito del alumnado, a menos que el alumnado no acarree unas desventajas que la escuela ha demostrado ser incapaz de salvar, es decir, *sus grandes promesas sociales, la igualdad y/o la meritocracia, resultan fallidas y falaces* (Fernández Enguita, 2016, p. 10). Sin embargo, ante esta contundente afirmación que no hace más que confirmar lo observado en este estudio, sigue habiendo voces que, por su argumento, no dejan de sorprender:

Aunque no favorezcan más a los que están peor (becas o mayor gasto en educación), hay muchos argumentos a favor de las reformas comprensivas y de gastar más en enseñanza. Pueden resumirse diciendo que urge mejorar la calidad de las escuelas, incluso aunque con ello no se mejore la calidad de la enseñanza (Carabaña, 2004, p. 246).

Es decir, por qué insistir en la escuela como *elemento compensador*, cuando en realidad, lo que se observa es una *función transmisora* de unos conocimientos que son

aprovechados en mayor medida por el alumnado de clase social más favorecida. Este es uno de los *pecados originales* que impiden discernir con mayor claridad los motivos que llevan a la reproducción social: atribuir a la escuela la capacidad de poner al alumnado al mismo nivel de oportunidades, independientemente de su origen social y conseguir que todos/as se sitúen en igualdad de condiciones a la hora de *competir*. Al otorgarle tal función, se está sobrevalorando su capacidad, que no es más que transmitir un capital cultural que beneficia en mayor medida a aquellos/as que empiezan su escolarización en posición de ventaja. Sin embargo, no son pocos los ejemplos que, pese a no irles bien en el colegio, han tenido vidas exitosas (Robinson y Aronica, 2012). Si no se tiene en cuenta este aspecto, estaremos omitiendo que el proceso que lleva al *éxito* o al *fracaso* envuelve otros factores que no se reducen exclusivamente a la función que desempeña la escuela. En este sentido, Fernández Enguita, Mena y Rivière (2010a, p. 72) señalan que la comunidad educativa tiende *a asignar el origen de los problemas a factores sobre los cuales puede mantener cierto control, y no parece que la extracción social de los alumnos sea uno de ellos*.

Este es principalmente el mayor problema: no tener en cuenta su situación de desventaja a la hora de iniciar su escolaridad. En este sentido, en los inicios de los años 1980, José Antonio Segurado, hasta entonces representante del ala dura de la patronal y entonces candidato liberal, declaraba: *Mi ideal de sociedad es el que da la igualdad en la línea de salida. [...] y] en esto la educación es fundamental*. (cit. por Fernández Enguita, 2016, pp. 215 y 216). Otro ejemplo que choca frontalmente con los postulados de esta tesis, es decir, *la línea de salida* no se sitúa al inicio de la escolarización (primaria) como menciona el representante de la patronal, más bien, hay que situarla antes del inicio del proyecto académico. No puede existir igualdad si los que *compiten* (el alumnado) no lo hacen en las mismas condiciones de inicio. De hecho, si se atribuye al sistema educativo la promoción de la igualdad de oportunidades, ¿por qué existe una fuerte relación entre el diploma conseguido por el estudiante y el origen social de sus padres?¹¹⁹ Si bien alcanzar el nivel académico superior aumenta las posibilidades de movilidad social, este hecho no parece cumplirse en todos los casos, impidiendo a algunos/as estudiantes mejorar su

¹¹⁹ Los datos empíricos recogidos a lo largo del presente estudio confirman este hecho: *Gráfico 1* Distribución de tasa de paro en Cantabria según nivel educativo, p. 6; *Gráfico 5* Tasa de riesgo de pobreza por nivel de formación alcanzado, p. 18; *Gráfico 14* Tasa de abandono según capacidad del hogar de llegar a fin de mes, p. 49; *Gráfico 15* Tasa de abandono escolar según nivel educativo parental, p. 50; *Gráfico 16* Licenciados con ocupaciones cualificadas por clase social parental, p.54; *Gráfico 17* Porcentaje de personas con título universitario, según nivel de estudios del padre, p. 55.

posición (Themelis, 2008, p. 436). Esto mismo indica Fernández Enguita (2016, p. 120): *La educación superior ha crecido muy rápidamente, pero los empleos superiores no lo han hecho al mismo ritmo* y ha quedado patente que ese déficit en empleos superiores sitúa a los egresados universitarios de clase menos favorecida en condiciones de desventaja a la hora de incorporarse al mundo laboral.

Al tratar de paliar las desventajas de inicio a través de la escuela, los resultados son los que todos/as conocemos, una institución que lo único que consigue es reproducir, tanto las desventajas como las ventajas. Por tanto, si la igualdad de oportunidades descansa únicamente en la labor educativa de la escuela, es muy probable que ese sueño, no solo sea una utopía, sino que esa esperanza solo descansa en nuestra imaginación. Porque la realidad señala que los resultados escolares generalmente confirman la reproducción de los orígenes sociales, asistiendo a *un progresivo alejamiento de las posiciones y las visiones de quienes se encuentran en la cima de la sociedad y quienes lo hacen en sus profundidades* (Fernández Enguita, 2016, p. 20).

Así, si lo que se pretende es coger el segundo vuelo a tiempo (retomando la ilustración mencionada anteriormente), es necesario hacer todo lo posible para no llegar tarde al primero. Si esta anomalía no se corrige en su origen, de poco servirán cualquier esfuerzo invertido en educación¹²⁰. Esto plantea un reto de difícil consecución. Si bien la reclamación de mayores recursos en educación puede favorecer la igualdad de oportunidades, no es menos cierto que una inversión dirigida a igualar las condiciones de inicio del alumnado, colocaría a los estudiantes –sobre todo los menos favorecidos– en mejores condiciones para *competir*, es decir, en lugar de dejar esa tarea a la escuela, se presentaría a la institución académica unos *competidores* sin tantas diferencias de condiciones al inicio. Esto plantea el mayor de los retos o la mayor de las utopías, esto es, si se pretende la igualdad de condiciones entre el alumnado, es necesario reducir la brecha entre las clases menos favorecidas y las más *acomodadas*. Esto significa ayudar a los padres y madres que, en muchas ocasiones y, como ocurre en el caso de las familias objeto de este

¹²⁰ Como se puede observar en un trabajo de la Universidad Camilo José Cela: *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora* sobre el estado del sistema educativo (2018, p. 57), se detecta que en la categoría A (baja eficiencia, baja eficacia), se encuentran la Región de Murcia, Extremadura y el País Vasco. Todas ellas están realizando un esfuerzo económico en favor de la educación que es superior a la media, pero ello no se traduce en la calidad de los resultados. Es destacable que el País Vasco es la comunidad que, de largo, dedica mayores recursos a la educación.

estudio, no pueden dedicar todo el tiempo deseado por estar ocupados buscando trabajo para suplir las necesidades básicas de sus hogares. No es posible que unos padres cuyos ingresos oscilan entre los 700-800 euros (de media por matrimonio para este estudio) consigan dar a sus hijos/as las mismas oportunidades que otros progenitores en mejor situación socioeconómica. Por tanto, a menos que se pongan los medios necesarios para que estos padres y madres no vivan constantemente en la *cuerda floja* de la precariedad y así, darles la oportunidad de dedicar más tiempo a su prole y, por ende, la posibilidad de reducir esas diferencias de inicio, de poco servirá esperar que la escuela remedie esas deficiencias.

Si la escuela es considerada un elemento reproductor de las diferencias que vienen marcadas por el origen social, esto se debe en gran medida por su incapacidad de revertir o paliar la vulnerabilidad de unas condiciones socioeconómicas que sitúan a estas familias en posición de desventaja. Esto no es un reproche, sino evidenciar que el cometido de la escuela es muy diferente, es decir, se circunscribe principalmente a impartir unos conocimientos que darán más tarde la oportunidad de conseguir diplomas. La escuela se dedica a evaluar unos resultados que marcarán el devenir de los postulantes, de tal modo que cada uno/a se colocará en una posición social *determinada y justificada* por su origen social (Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010a, p. 77). Esto nos lleva una vez más a la mayor de las utopías, alcanzar una sociedad más igualitaria, que no significa que todo/as debamos ser iguales, porque uno de los aspectos que promueve la pluralidad y el enriquecimiento mutuo es precisamente que exista diversidad, pero no hablamos de esta diversidad que no entra en colisión con la igualdad, sino, de una diversidad socioeconómica que sitúa a los menos favorecidos en posición de clara desventaja a la hora de beneficiarse de las oportunidades de cambio que ofrece la escuela. Esta reflexión no hace más que lo que se pretendía con esta tesis: explicar por qué sucede lo que sucede. Entendiendo que tal consecución puede revestir una excesiva ambición y pretensión por los límites que impone la subjetividad del investigador; sin embargo, lo cierto es, que a través del análisis de los distintos relatos de unas familias en situación precaria, estamos en mejores condiciones, como se expuso en la introducción, para comprender *lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros* (Jean-Paul Sartre, 1905-1980) o para ser más precisos y concretos con esta línea de investigación: *lo que hacen estas familias con lo que han hecho de ellas*.

BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA ESTATAL BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. Gazeta: Colección histórica. Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales. [Consulta: 28 de febrero de 2018]. Disponible en: <https://www.boe.es/legislacion/>.
- ALEIXANDRE-BENAVENT, R. y FERRER-SAPENA, A. (2010). ¿Qué nos aportan las redes sociales? *Anuario ThinkEPI*, vol. 4, pp. 217-223.
- ALFONSO SÁNCHEZ, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas anales de investigación*. Año 12, Vol. 12, No. 2, pp. 235-243.
- ALTSCHUL, I. (2012). Linking socioeconomic status to the academic achievement of mexican American youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), pp. 13-30. doi:10.5243/jsswr.2012.2.
- ÁLVAREZ COLLAZOS, A. (2009). *La historia del sistema de mérito y la Aplicación de la Carrera Administrativa en Colombia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública ESAP.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós
- ALWANG, J., SIEGEL, P. y JORGENSEN, S. (2001), Vulnerability: a view from different disciplines. *Social Protection Discussion Paper Series*, Banco Mundial Washington. [Consulta: 10 de junio de 2017]. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Social-Risk-Management-DP/0115.pdf>.
- ANABALÓN, M., CARRASCO, S., DÍAZ, D., GALLARDO, C. y CÁRCAMO, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), pp. 11-21.
- ANECA (2009). Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización. Madrid: ANECA.
- ARIÑO, A. (2007). Música, democratización y omnivoridad. *Política y Sociedad* 44 (3):131-150.
- ASOCIACIÓN DE CIENCIAS AMBIENTALES (2018). *Pobreza energética en España. Hacia un sistema de indicadores y una estrategia de actuación estatales*. Madrid: Asociación de Ciencias Ambientales.
- AUDUC, J. L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire* (Paris, CRDP de l'académie de Créteil).

- BALL, S. J. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, Vol. 1, No. 3. Institute of Education, University of London, pp. 163-175.
- BANCO DE ESPAÑA (2018). Informe Trimestral De La Economía Española. Boletín Económico 3/2018. [Consulta: 5 octubre 2018]. Disponible en: <https://www.bde.es/f/webbde/SES/AnálisisEconomico/AnálisisEconomico/ProyeccionesMacroeconomicas/ficheros/Proy-9-2018.pdf>
- BANCO MUNDIAL (2013): Informe sobre el Desarrollo Mundial 2013: Panorama general del Empleo. [Consultado el 9 de diciembre de 2016]. Disponible en: http://siteresources.worldbank.org/EXTNWDR2013/Resources/8258024-1320950747192/8260293-1322665883147/Overview_Spanish.pdf.
- BARNARD, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment, *Children and Youth Services Review*, 26 (1) pp. 39-62.
- BARROS, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol. 3, No. 2, pp. 119-134.
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2007). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BELLEI, C., VALENZUELA, J. P., VANNI, X., y CONTRERAS, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- BENDIX, R. (2012). *Max Weber*. [Título original: *Max Weber. An Intellectual Portrait*]. Edición: Amorrortu (Buenos Aires).
- BENNETT, S., MATON, K. Y KERVIN, L. (2008.) The digital natives debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), pp. 775-786. [Consulta: 20 de junio 2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/200772429_The_'Digital_Natives'_Debate_A_Critical_Review_of_the_Evidence.
- BERNARDI, F. (2007). Movilidad social y dinámicas familiares. Una aplicación al estudio de la emancipación familiar en España. *Revista Internacional De Sociología*, vol. LXV, nº 48, septiembre-diciembre, pp. 33-54. [Consulta: 18 agosto 2018]. Disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/67/68>
- BERNAYS, E. (1928). *Propaganda*. Nueva York: Horace Liveright
- BERNSTEIN, B. (1994). *La Estructura del Discurso Pedagógico Clases Códigos y Control*, (volumen IV). Ed.: Morata.

- BETANCOR, G. y CILLEROS, R. (2013). El 15M en retrospectiva. Análisis de un estudio cualitativo de opinión pública y de los activistas. *ANUARI DEL CONFLICTE SOCIAL*, pp. 248-271.
- BEUTEL, A. y ANDERSON, K. (2008). Race and the educational expectations of parents and children: The case of South Africa. *The Sociological Quarterly*, 49(2), pp. 335-361.
- BIAGI, F. y LUCIFORA, C. (2005). Demographic and education effects on unemployment in Europe: Economic Factors and Labour Market Institutions. *IZA Discussion Paper* No. 1806, 27 págs.
- BIEMILLER, A. Y BOOTE, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44.
- Biesta (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the education of adults*, Vol. 44, No. 1, pp. 5-20.
- BIESTA, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*. Vol. 50, No. 1, pp. 75-87.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLAIS, M.-C. (2008). *L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille?*, Ed.:Yapaka.
- BOLÍVAR, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14, pp. 9-40.
- (2007) *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó, 216 pp.
- (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146
- BORINS, M. (2000). *Go Away: Just for the Health of It*. Downsvie, ON: Wholistic Press. Citado en Chikani, V., Reding, D., Gunderson, P., Mccarty, C. A. (2005). Vacations Improve Mental Health Among Rural Women: The Wisconsin Rural Women's Health Study. *Wisconsin Medical Journal* 2005 – Volume 104, N° 6, pp. 20-23.
- BOUDON, R. (2001). *Sociology that really matters*. [Inaugural lecture, European Academy of Sociology, 26 October 2001, Swedish Cultural Center]. [Consulta: 10 de enero 2018]. Disponible en: <http://www.fes-sociologia.com/files/res/20/01.pdf>, http://www.european-academy-sociology.eu/assets/content/lectures/boudon_inaugural_lecture_2001.pdf.
- (1973) *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: A. Colin.

- BOUFFARTIGUE, C., POCHIC, G. y S. (coords). (2011). *Cadres, classes moyennes: vers l'éclatement?* Paris: Armand Colin, coll. Recherches.
- BOURDIEU, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* Ediciones AKAL.
- (2007) *Una clase objeto. Campo del poder y reproducción social*. Argentina. Editorial Ferreyra.
- (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (1999a) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. 2ª ed. Barcelona:
- (1999b) *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- (1998) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- (1997) *Méditations pascaliennes*, Paris: Seuil.
- (1994) *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.
- (1991) *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- (1989) *La noblesse d'état*. París: Minuit.
- (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus (ed. orig. 1979).
- (1987) *Choses dites*. Ed.: Minuit.
- (1986) *The forms of Capital*, pp. 240-268 in *Handbook of theory and research for the sociology of education*, edit. por J. G. Richardson. New York: Greenwood.
- (1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- (1980a) Le capital social. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, pp. 2 y 3.
- (1980b) *Le Sens pratique*. Paris, les Éditions de Minuit.
- (1979) Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 30, pp. 3-6.
- (1979b) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, Le sens commun.
- (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Ginebra: Droz.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1964).
- (1996) *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. (Seg. Ed.) España: Laia. (Texto original 1970).
- (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, coll. *Le sens commun*.
- (1964) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Minuit.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie reflexive* Paris: Seuil.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (2011). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. Chicago, Illinois: Haymarket Books.

- BREEN, R. y GOLDTHORPE, J. H. (2001). Class, Mobility and Merit: the Experience of two British Birth Cohorts. *European Sociological Review*, 17(2), pp. 81-101. Oxford University Press.
- BRONNER, G. y GEHIN, É. (2017). *Le danger sociologique*. Paris: PUF.
- BUSO, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo xxi. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. [Consulta: 20 de mayo 2018]. Disponible en: <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf>
- CAERS, R. y CASTELYN, V. (2011). LinkedIn and Facebook in Belgium: The Influences and Biases of Social Network Sites in Recruitment and Selection Procedures. *Social Science Computer Review*, pp. 437-448. [Consulta: 12 de mayo 2018]. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894439310386567>.
- CALVO, C., DERCON, S. (2005). Measuring individual vulnerability. *Discussion Paper Series* vol. 229. University of Oxford, Department of economics. 30 págs. [Consulta: 10 de junio 2018]. Disponible en: <http://hite-p-5885.htmwww.rrojasdatabank.info/calvo.pdf>
- CALVO, K. y GARCIMARÍN, H. (2016). ¿Qué ha pasado con la movilización social? Continuidad y cambios en la protesta social en España. *ZOOM Político*, 20. Laboratorio de alternativas. [Consulta: 2 de noviembre de 2018]. Disponible en: http://www.fundacionalalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/c76e471d89b6f6ed6024e4b47305be86.pdf
- CAMPOS, R., ARRAZOLA, M. y DE HEVIA, J. (2014). Online job search in the Spanish labor market. *Telecommunications Policy*, vol. 38, no.11, pp. 1095-1116. [Consulta: 12 de mayo 2018]. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/bf02/0a7d52165097bb0679ea29edeba738ab9bfe.pdf>
- CARABANA, J. (2004). Educación y movilidad social. En Navarro Vicenç. *El estado de bienestar en España* (pp. 246-289). Madrid: Tecnos.
- CÁRITAS (2018). Memoria 2017. [Consulta: 23 octubre 2018]. Disponible en: https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2018/09/MEMORIA-CARITAS_2017_web.pdf
- (2014). Memoria Confederal de Cáritas 2014. Madrid: Cáritas Española.
- CARRO, A., LIMA, J.A., HERNÁNDEZ, F., y LEÓN, A. (2014). Educar sin excluir. Una experiencia de educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, (1), pp. 140-162.
- CASAR, M. A. (2009). Poderes fácticos. *Revista Nexos*, núm. 382, abril, pp. 47-51.
- CASTILLO, A. (2007). Relaciones Públicas en las organizaciones no gubernamentales. *SPHERA PUBLICA*, 7, pp. 193-210.
- CHAUVEL, L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Paris: Seuil.
- CHEVALLIER, S. y CHAUVIRÉ, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- CHIANG, M., SALAZAR, C. y NUÑEZ, A. (2007). Clima y satisfacción laboral en instituciones públicas: adaptación y ampliación de un instrumento. Ed.: Universidad de La Rioja. ISBN 84-690-3573-8.
- CHRISTENSON, S. L. (2004): The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33 (1), pp. 83-104.
- CIDE (1991). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC.
- CIPOLLA, C. M. (1983). *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.
- CIS (2018). Indicador de confianza del consumidor. Evolución de indicadores, estudio nº 3222, agosto 2018. [Consulta: 18 septiembre 2018]. Disponible en: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/ICC/2018/ICC_08-18_3222.pdf
- (2016) Encuesta Social General Española (ESGE), estudio nº 3123. [Consulta: 4 octubre 2018]. Disponible en: http://www.cis.es/cis/openem/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14252
- (2011) Indicador de confianza del consumidor. Evolución de indicadores, estudio nº 2922, noviembre 2011. [Consulta: 18 septiembre 2018]. Disponible en: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/ICC/2011/ICC_11-11_2922.pdf
- CLARK, A. (2006). A Note on Unhappiness and Unemployment Duration. *IZA Discussion Paper* No. 2406, 25 págs. [Consulta: 23 de agosto 2018]. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/e91a/ce7c2b39f1f89cc323bd94cd288c49235cb6.pdf>
- CLARK, G. (2014). Your ancestors, your fate. *The New York Times*, 21 febrero 2014. [Consulta: 20 mayo 2018]. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2014/03/02/opinion/sunday/is-success-in-our-dna.html>.
- COMISIÓN EUROPEA (2018). Informe sobre España 2018, con un examen exhaustivo en lo que respecta a la prevención y a la corrección de los desequilibrios macroeconómicos. Bruselas. [Consulta: 13 septiembre 2018]. Disponible en: http://www.obcp.es/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos_Comision_Europea_-_Informe_sobre_Espana_2018_da227ed2%232E%23docx/chk.25328207d603b07571d365a0270b9fc3
- (2017) Proyecto de informe conjunto sobre el empleo de la comisión y el consejo. Bruselas. [Consulta: 13 septiembre 2018]. Disponible en: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/ES/COM-2017-674-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF>
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2018). Régimen económico y ayudas de los señores diputados [Consulta: 30 de octubre de 2018]. Disponible en: http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Diputados/RegEcoyP rotSoc/regimen_economico_diputados.pdf
- CONRADIE, I. y ROBEYNS, I. (2013). Aspirations and human development interventions. *Journal of human development and capabilities: A multidisciplinary journal for people-centered development*, Vol. 14, No. 4, pp. 559-580.

- CONSEJO ECONÓMICO y SOCIAL ESPAÑA (2018). Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral España. Madrid: CES. [Consulta: 18 septiembre 2018]. Disponible en: http://www.ces.es/documents/10180/5888552/Memoria_Socioeconomica_CES2017.pdf
- (2016) *El papel del sector de la construcción en el crecimiento económico: competitividad, cohesión y calidad de vida*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares. MECD. [Consulta: 15 de abril 2018]. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:290c0561-c44e-493f-8aba-776114a84d2a/23encuentroconsejos Escolares-pdf.pdf>
- (2014) *La participación de las familias en la educación escolar*. Edita: Secretaría General Técnica. [Consulta: 10 de marzo de 2018]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf.
- CONSEJO GENERAL del PODER JUDICIAL (2018). Viviendas con ejecución hipotecaria iniciada. [Consulta: 1 de noviembre de 2018]. Disponible en: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Estadistica-por-temas/Datos-penales--civiles-y-laborales/Civil-y-laboral/Estadistica-sobre-Ejecuciones-Hipotecarias/>
- (2017) El número de lanzamientos practicados baja un 8,4 por ciento en el segundo trimestre del año. [Consulta: 2 de noviembre de 2018]. Disponible en: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/En-Portada/El-numero-de-lanzamientos-practicados-baja-un-8-4-por-ciento-en-el-segundo-trimestre-del-ano>
- CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill
- CORERA, C., LAPARRA, M. y PÉREZ, B. (coords.) (2009). Diagnóstico sobre la exclusión social en Navarra. *ALTER Grupo de investigación*, Departamento de Trabajo Social. Universidad pública de Navarra.
- COUTINHO, M, DAM, U. C. y BLUSTEIN, D. (2008). The psychology of working and globalization: a new perspective for a new era. *Journal Educational Vocational Guidance*, 8, pp. 5-18.
- COYETTE, C., FIASSE, I., JOHANSSON, A., MONTAIGNE, F. Y STRANDELL, H. (2015). *Subjective wellbeing, Being Young in Europe today. 2015 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Consulta: 28 de Julio 2018]. Disponible en: https://ec.europa.eu/malta/sites/malta/files/docs/body/being_young_in_europe_today.pdf
- CRÉDIT SUISSE (2015). *Global Wealth Databook 2015*.
- CRESWELL, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 3rd ed., Thousand Oaks, California: SAGE

- DAVIS-KEAN, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), pp. 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294.
- DAY, C. y GU, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea.
- DAY, L. (dir.), MOZURAITYTE, N., REDGRAVE, K. y DR. MCCOSHAN, A. (2013). Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education. *European Commission*. [Consulta: 20 de mayo 2018]. Disponible en: <http://www.youthreach.ie/wp-content/uploads/Finalreport.pdf>.
- DEL ARCO BLANCO, M. Á. (2006). «Morir de hambre». Autarquía, escasez y enfermedad en la España del primer franquismo. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5, pp. 241-258.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2011). *Manual de Investigación Cualitativa, El campo de la investigación cualitativa*. Volumen I: Buenos Aires: Gedisa.
- (2005) *Handbook of qualitative research*. (3rd. ed.) Thousand Oaks, CA.: SAGE, 1.232 pp.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988). *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España, 1875-1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: MEC.
- DO CEU TEVEIRA, M. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), pp. 335-345.
- DOMINA, T. (2005). Leveling the home advantage. Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School, *Sociology of education*, 78 (3) pp. 233-249.
- DOMINGO J., MARTOS, M. A., Y DOMINGO, L. (2010). Colaboración familia – escuela en España: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (9), pp. 111-133.
- DORTIER, J.-F. (2012). L'œuvre de Pierre Bourdieu. Sociologie, Bilan critique, Héritage. Les idées pures n'existent pas. *Sciences humaines*, hors-série N°15 - février-mars.
- DUBET, F. (2009). *La Escuela de las Oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Ed.: Gedisa.
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M. (2007). QI: la part maudite de la justice. Marie Duru-Bellat et Martine Fournier, coord. *L'intelligence de l'enfant : l'empreinte du social*, Editions Sciences Humaines, pp. 245-257, Les Dossiers de l'Education.
- (2004) Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue française de pédagogie*, vol. 146, pp. 105-114.
- DUBOIS MIGOYA, A. (2009). Redistribución de la riqueza (tema 13) en Manual de Educación para la Sostenibilidad. Editores: UNESCO Etxea junto con la Fundación Iberdrola. [Consulta: 13 septiembre 2018]. Disponible en: http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/catedra-desenvolupament-sostenible/Informes%20VIP/unesco_etxea_-_manual_unesco_cast_-_education_for_sustainability_manual.pdf

- DURKHEIM, É. (1960). *De la division du travail social* (7ième édition), Paris: PUF.
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Éd. Seuil.
- EAPN-ESPAÑA (2015). 4º informe *Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009–2013 – European Anti Poverty Network EAPN–ESPAÑA*. [Consulta: el 12 de agosto de 2018]. Disponible en: https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2014.pdf
- ECKERT, H. (2006). *Avoir 20 ans à l'usine*. Paris: La Dispute.
- EDUCACIÓN EN ESPAÑA, LA (1969). *Bases para una política educativa, (Libro Blanco)*. Madrid: M.E.C.
- ELFERT, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1, pp. 88-100.
- ELSTER, J. (1990). *Psychologie politique*. Paris: Minuit.
- EPA (2015) *Encuesta de población activa*. [Consulta: el 15 de agosto de 2016]. Disponible en: <http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana-comunidades-autonomas/cantabria?sector=Paro+mayores+de+55+a%C3%B1os&sc=UEPAR-5599->.
- ERNOUT, A. y MEILLET, A. (1951). *Dictionnaire etymologique de la langue latine. Histoire des mots*. Paris: Librairie Klincksieck. [Consulta: 29 de octubre 2018]. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/246594763/Ernout-Meillet-Dictionnaire-etymologique-de-la-langue-latine-pdf>
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T., MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista ibero-americana de educación*. N° 50, pp. 41-64.
- ESPING-ANDERSEN, G. y BONKE, J. (2007). Parental investments in children: How bargaining and educational homogamy affect time allocation. *DemoSoc Working Paper*, 20. 26 pág. [Consulta: 21 de mayo 2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/37761874_Parental_investments_in_childr_en_How_bargaining_and_educational_homogamy_affect_time_allocation.
- EUROBARÓMETRO (2013). Diario Oficial de la Unión Europea, L 178, 28 de junio de 2013.
- EUROSTAT (2016). *At-risk-of poverty or social exclusion rate, 2013 and 2014*. (2009). *Youth in Europe. A statistical portrait*, Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- FACUA (2018). El recibo de la luz del usuario medio ha subido un 85,7% en sólo 15 años, según el análisis de FACUA. [Consulta: 27 septiembre 2018]. Disponible en: <https://www.facua.org/pdf/FACUA-noticia-13180.pdf>
- FAWLER, J. y CHRISTAKIS, N. (2017). We are like those we like. *Dental Abstracts*, Volume 62, Issue 4, pp. 173-244. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.denabs.2014.08.059>

- FEDEA (2018). Observatorio Laboral Fedea. Análisis EPA, Primer Trimestre de los años 2008-2018. [Consulta: 30 de mayo 2018]. Disponible en: <http://laboral.fedea.net/regional.html?selCom=6&selSit=1&selGru=0&selSub=0&selTri=2018T1&selPer=0>.
- FERNÁNDEZ CARBALLO, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2 (3), pp. 14-21.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La Educación en la Encrucijada*. Fundación Santillana.
- (2006) La escuela y la comunidad. En García Albadalejo, A. (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Colección: Conocimiento educativo. Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1999) *La escuela a examen*. Madrid: PIRÁMIDE.
- (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- (1988) Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista de Educación*, núm. 286, pp. 151-165.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIÈRE GÓMEZ, J. (2010a). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- (2010b) Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J. Y HEIKKILÄ, R. (2011). El debate sobre el omnivorismo cultural. Una aproximación a nuevas tendencias en Sociología del Consumo. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 69, Nº 3, pp. 585-606.
- FLAHAUT, S. (2016). *Le petit guide du parfait loser*. Villers-Saint-Ghislain (Belgique): Actium formations y coaching asbl.
- FOESSA (2018). Exclusión Estructural e Integración Social. Cáritas española. [Consulta: 23 octubre 2018]. Disponible en: <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2018/09/Ana%CC%81lisis-y-perspectiva-2018-digital-.pdf>
- (2014) VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. *Capítulo 5: Estado de bienestar en España: transformaciones y tendencias de cambio en el marco de la unión europea*. [Consultado el 20 de diciembre 2016]. Disponible en: http://www.foessa2014.es/informe/detalle_capitulo.php?id_capitulo=5.
- (1978). *Síntesis Actualizada Del III Informe FOESSA*. Madrid: Euramérica.
- FORBES (2015). The World's Billionaires.
- FRAGUELA, R, LORENZO, J. J., VARELA, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), pp. 429-446.

- FUKUSHI, K. (2010). El Nuevo Alumno Y El Desafío De La Meritocracia: Análisis Del Cambio Cultural En La Educación Superior Chilena. *Calidad en La Educación*. 33, pp. 303-316.
- FUNDACIÓN LEALTAD (2015). Situación Actual de las ONG en España. [Consulta: 23 octubre 2018]. Disponible en: https://www.fundacionlealtad.org/wp-content/uploads/2016/05/Situacion-actual-ONG_web.pdf
- GADAMER, H. G. (2006). Classical and philosophical hermeneutics. *Theory, Culture and Society*, 23(1), pp. 29-56.
- GAGNON, É., PELCHAT, Y., CLEMENT, M. Y SAILLANT, F. (2009). *Exclusions et inégalités sociales. Enjeux et défis de l'intervention publique*. Québec: PUL.
- GALÁN-GAMERO, J. (2014). Cuando el *cuarto poder* se constituye en *cuarto poder*: propuestas. *Palabra Clave* 17 (1), pp. 150-185.
- GALEANO, E. (2012). *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI. [Consulta: 10 octubre 2018]. Disponible en: <https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/2015/04/galeano-los-hijos-de-los-dias.pdf>
- GÁLVEZ RODRÍGUEZ, M. M., CABA PÉREZ, M. C. Y LÓPEZ GODOY, M. (2009). La transparencia *on-line* de las ONG españolas. *Revista Española del Tercer Sector*, nº13, Madrid, pp. 63-86.
- GARDINER, H. W., KOSMITZKI, C. (2011). *Lives across cultures. Cross-cultural human development*. 5th ed. Boston: Ally and Bacon.
- GATTO, J. T. (2003). The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation Into the Problem of Modern Schooling. Chpt 7, The Prussian Reform Movement. Ed.: The Oxford Village Press.
- GEBESMAIR A. (2001). *Grundzüge einer Soziologie des Musikgeschmacks*, Wiesbaden: Verlag.
- GIDDENS, A. (1994). *Beyond left and right: the future of radical politics*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- GILOVICH, T., KUMAR, A. y JAMPOL, L. (2014). A wonderful life: experiential consumption and the pursuit of happiness. *Journal of Consumer Psychology*. JCPS-00435; No. of pages: 14; 4C. [Consulta: 20 de marzo de 2018]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2014.08.004>.
- GILOVICH, T., VAN BOVEN, L. (2003). To Do or to Have? That Is the Question. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85, No. 6, 1193–1202. [Consulta: 20 de marzo de 2018]. Disponible en: http://psych.colorado.edu/~vanboven/research/publications/vb_gilo_2003.pdf.
- GIROUX, H.; FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GOLDTHORPE, J. H. (2010). *De la sociología: números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas: Boletín Oficial del Estado.

- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), pp. 35-56.
- GONZÁLEZ, M.J., DOMÍNGUEZ, M. y BAIZÁN, P. (2010): “Cuidado parental en la infancia y desigualdad social: un estudio sobre la Encuesta de Empleo del Tiempo en España”, *Documento de trabajo Fundación Alternativas*, 158. Madrid: Fundación Alternativas. [Consulta: 3 de agosto 2018]. Disponible en: http://www.fundacionalalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/d7cad0abbe75a6d730cb7b416b5da5ed.pdf
- GROULX, L. H. (2011). *Les facteurs engendrant l'exclusion au Canada: Survol de la littérature multidisciplinaire*, Québec, Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, 106 págs.
- GUEVARA MEZA, A. (2015). Revisitando las ONG como objeto de estudio: consideraciones para una aproximación crítica inicial. *Rev. Rupturas* 5 (2), pp. 49-103.
- GURDIÁN, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación SocioEducativa*, Costa Rica: PrintCenter
- GUTIÉRREZ, A. (2016). El sociólogo y el historiador: el rol del intelectual en la propuesta bourdieusiana. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 34 (102), pp. 477-502, doi: <http://dx.doi.org/10.24201/es.2016v34n102.1437>
- GÜVELI, A., LUIJKX, R. y GANZEBOOM, H.B.G. (2012): “Patterns of intergenerational mobility of the old and new middle classes in a post-industrial society: Netherlands 1970-2006”, *Social Science Research*, 41(224): pp. 224-241.
- HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HARRIS, M. (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- HARVEY, D. (2005). El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, pp. 98-129. [Consulta: 28 de enero de 2019]. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- HASSLER, J., RODRÍGUEZ MORA, S. y ZEIRA, J. (2007). *Inequality and Mobility*. ESE Discussion Paper Series, Number 165, Edinburgh School of Economics, University of Edinburgh.
- HAUGHTON, J. y KHANDKER, S. (2009). *Handbook Poverty and Inequality*. Washington: The World Bank.
- HENDERSON, A. y BERLA, N. (1994). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Cambridge, MA, National Committee for Citizens in Education.
- HENNING, C., MCINTOSH, B., ARNOTT, W. y DODD, B. (2010). Long-term outcome of oral language and phonological awareness intervention with socially disadvantaged preschoolers: The impact on language and literacy. *Journal of Research in Reading*, 33, pp. 231-246. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01410.x.

- HERNÁNDEZ PEDREÑO, M. (Coord.) (2008). *Exclusión social y desigualdad. Pobreza y exclusión social en las sociedades del conocimiento* (cap. 1). Murcia: Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ, E., y GONZÁLEZ, M. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), pp. 188-203.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, P., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, M. P. (2010). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill. (5ª ed.)
- HOGGART, R. (1991). *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard/Seuil.
- HUSSERL, E. (2012). *La idea de la fenomenología*, trad. cast. Jesús Adrián Escudero. Barcelona: Herder.
- ICANE (2018) *Instituto Cántabro de Estadística. Encuesta Población Activa*. Base poblacional 2011. Primer trimestre 2018. [Consulta: 15 julio 2018]. Disponible en: http://www.ican.es/c/document_library/get_file?uuid=d9fa676c-57f6-48b4-ab33-7c99db883ea1&groupId=10138#4_7.
- (2015a) *Estimación de la tasa de pobreza en Cantabria en Área Pequeña*. [Consulta: 15 de julio 2018]. Disponible en: http://www.ican.es/c/document_library/get_file?uuid=353fa74f-a325-4b30-a78e-df9db6ee1e24&groupId=10138
- (2015b) *Instituto Cántabro de Estadística. Fichas municipales de Cantabria. Agrupaciones municipales*. [Consulta: 10 de agosto 2016]. Disponible en: <https://www.ican.es/munreport/group/dashboard>.
- ICO (2006). *Indicador De Confianza Del Consumidor ICC-ICO*. Resultados diciembre 2005. [Consulta: 18 septiembre 2018]. Disponible en: http://www.divertinajes.com/cinexin/agenda/informes/ICC_confianzaDic.pdf
- INE (2018a) *Abandono temprano de la educación-formación*. [Consulta: 18 de abril 2018]. Disponible en: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888 Acceso a pdf: https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D3_2_Abandono_tempran.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1259925480602%2F61%2F3.+2+Abandono+tempra.pdf&ssbinary=true
- (2018b) *Decil de salarios del empleo principal. Encuesta de Población Activa (EPA). Año 2016*. [Consulta: 1 de noviembre de 2018]. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/epa_2016_d.pdf
- (2018c) *Variación del Índice General Nacional según el sistema IPC base 2016*. [Consulta: 18 septiembre 2018]. Disponible en: <http://www.ine.es/varipc/verVariaciones.do?idmesini=8&anyoini=2018&idmesfin=8&anyofin=2018&ntipo=1&enviar=Calcular>

- (2017) Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. [Consulta: 16 octubre 2018]. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf
- (2016) Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). [Consulta: 7 septiembre 2016]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=6393>
- (2015) La pobreza y su medición. Presentación de diversos métodos de obtención de medidas de pobreza. [Consulta: 7 septiembre 2018]. Disponible en: <https://www.ine.es/daco/daco42/sociales/pobreza.pdf>
- (2012) La Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO-11). [Consulta: 4 de agosto 2018]. Disponible en http://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/Introduccion_CNO11.V02.pdf
- (2011) Encuesta sobre condiciones de vida. En IVIE (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas: MECD. [Consulta: 4 de mayo 2017]. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>
- INEbase: Anuario (1990). Estudiantes matriculados en BUP y COU para el curso 1987-88. [Consulta: 20 de febrero 2018]. Disponible en: <http://www.ine.es/inebaseweb/25687.do#>.
- Anuarios Estadísticos/Anuario 1981, para datos de analfabetismo. [Consulta: 20 de febrero 2018]. Disponible en: <http://www.ine.es/inebaseweb/25687.do#>.
- Anuarios Estadísticos de 1971 a 1980/Anuario 1974 para el curso 1970-71. [Consulta: 20 de febrero 2018]. Disponible en: <http://www.ine.es/inebaseweb/25687.do#>.
- Anuario (1967 y 1974). Para los cursos 1960-61, 1965-66 y 1970-71: [Consulta: 20 de febrero 2018]. Disponible en: <http://www.ine.es/inebaseweb/25687.do#>.
- Anuario (1957). Para el curso 1954-55:
- INEE (2017). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe Español*. Madrid: MECD.
- (2016) Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2016, Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica, MECD.
- (2015) *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: INEE.
- INFORME ESPAÑA (2012). Una interpretación de su realidad social. Madrid: Fundación Encuentro, 172 págs.
- INJUVE (2016). *Informe Juventud en España 2016*. Edición: Instituto de la Juventud.
- (2014) *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis. Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. Edición: Instituto de la Juventud.
- INTXAUSTI, N., ETXEBERRIA, F., y JOARISTI, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Relieve*, 20(1), pp. 1-21.

- IVIE (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas: MECD. [Consulta: 4 de mayo 2017]. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>
- IZUZQUIZA GASSET, D. (2004). Un estudio sobre la organización del ocio y tiempo libre en las personas con síndrome de Down. *Tendencias Pedagógicas* 9, 2004, pp. 247-276.
- KANT, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* México: Taurus.
- KATZ-GERRO T. (2004). Cultural consumption research: review of methodology, theory, and consequence, *International Review of Sociology*, pp. 11-29.
- KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M. J. Y LYNCH, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778. doi:10.1037/a0015956.
- KHATTAB, N. y FENTON, S. (2009). What makes young adults happy? Employment and non-work as determinants of life satisfaction. *Sociology*, 43(1), pp. 11-26. [Consulta: 28 de Julio 2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/224044844_What_Makes_Young_Adults_Happy_Employment_and_Non-work_as_Determinants_of_Life_Satisfaction
- KING, N. y HORROCKS, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. UK, London: SAGE, 248 p.
- KORSTANJE, M. E. (2009). Miedos democráticos: nuevas expresiones del temor en Latinoamérica. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año V, 28, pp. 109-123. [Consulta: 15 noviembre 2017]. Disponible en: <http://www.revistadefilosofia.org/28-04.pdf>
- KUMAR, N. y STEENKAMP; J.-B. E. M. (2007). *Private Label strategy: How to Meet the Store. Brand Challenge*, Harvard Business Press.
- KUMAR, R. (2011). *Research Methodology, a step-by-step guide for beginners* (3ª ed.), Thousand Oaks, California: SAGE.
- LACROIX, R. y TRAHAN, M. (2007). *Le Québec et les droits de scolarité universitaire*. Québec: CIRANO.
- LAHIRE B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: Individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.
- (2012) *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil.
- (2009) *La fabrication sociale d'un individu*. Entretien de Nicolas Duvoux avec Bernard Lahire », *La Vie des idées*, 24 novembre 2009, 21 págs. ISSN: 2105-3030. [Consulta: 20 de mayo 2018]. Disponible en: <http://www.laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un-individu.html>
- (2005a) Le capital culturel et social. Detrez Christine, *IDEES* 142, 12/2005, pp. 6-13. [Consulta: 17 de mayo de 2018]. Disponible en <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/77750/77750-11977-15221.pdf>.
- (2005b) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris: Nathan.

- (2004a) *El Hombre Plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- (2004b) *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte.
- (2001) *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- (1998) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris: Nathan.
- LAMONT M. y MOLNAR V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, vol. 28, pp. 167-195.
- LAREAU, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press. 2ª Edition.
- LAREAU, A. y MCNAMARA HORVAT, E. (1999): Moments of social inclusion and Exclusion. Race, class and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of education*, 72 (1) pp. 37-53.
- LAREAU, A. y WEININGER, E. B. (2003): Cultural capital in educational research: A critical assessment, *Theory and Society*, 32 (5-6) pp. 567-606.
- LEBLANC, F. (2013). Le destin au berceau. *Sociologie, Comptes rendus*, 4 págs. [Consulta: 10 de mayo 2018]. Disponible en: <http://journals.openedition.org/sociologie/1978>.
- LEE HECHT HARRISON (2017). *El mercado laboral oculto: 3 de cada 4 ofertas de empleo en España no son visibles*. Nota de prensa. Dpto. de Comunicación Adecco.
- LENOIR, R., (1974). *Les exclus, un français sur dix*, Paris: Seuil.
- LIZARDO, O. y SKILES, S. (2009). Highbrow Omnivorousness on the Small Screen? Cultural Industry Systems and Patterns of Cultural Choice in Europe. *Poetics* 37(1), pp. 1-23.
- LLEVOT, N. y BERNAD, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *RASE. Vol. 8. Nº1*: pp. 57-70.
- MALUQUER DE MOTES, J. (2016). *España en la Economía Mundial. Series largas para la economía española (1850-2015)*. Editorial: Instituto de Estudios Económicos (IEE). ISBN: 9788492737277.
- MAÑAS, M. A., SALVADOR, C., BOADA, J., GONZÁLEZ, E. y AGULLÓ, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema* 2007. Vol. 19, nº 3, pp. 395-400.
- MARCOS, F. y SANTALÓ, J. (2010). Regulation, Innovation and y Productivity. *IE Business School Working Paper, WP10-04*. 54 pp.
- MARÍ-KLOSE, P., MARÍ-KLOSE, M., GRANADOS, F. J., GÓMEZ-GRANELL, C. y MARTÍNEZ, Á. (2009). Informe de la Inclusión Social en España. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. [Consulta: 20 de mayo 2018]. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Angel-Martinez-Hernaez/publication/236210847_Informe_de_la_inclusion_social_en_Espana/links/0deec516ff6c9effb2000000/Informe-de-la-inclusion-social-en-Espana.pdf?origin=publication_list.

- MARQUÉS PERALES, I. y GIL-HERNÁNDEZ, C. J. (2015). *La sociedad abierta y sus enemigos*, (cap. 3) en *La movilidad social en España*. Madrid: La Catarata.
- MARQUÉS PERALES, I. y HERRERA USAGRE, M. (2010) ¿Somos más móviles? Nuevas evidencias sobre la movilidad intergeneracional de clase en España en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* Nº 131, pp. 43-73.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X. y MARÍN SALDO, A. (2012). Educación y movilidad social en España en Informe España 2012, pp. 117-172. Madrid: Fundación Encuentro.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. A. (2014). ¿Cómo afecta la crisis a las clases sociales? *ZOOMPolítico* 2014/20. Laboratorio Alternativas.
- MARTÍNEZ OSÉS, P. J. (2011). Redefinición del papel de las ONGD: hacia una mirada más política en *Renovando el Papel de las ONGD hacia la Transformación Social*.
- MASTERSON, P. (2008). Richard Kearney's hermeneutics of otherness. *Philosophy and Social Criticism*, 34(3), pp. 247-265.
- MATURANA, H. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- MATURANA, H. y PORKSEN, H. (2008). *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*. Ediciones Granica.
- MAURIN, L. (2007). Les inégalités augmentent-elles? *Alternatives économiques*, nº72, 2ème trimestre, L'État de l'Économie.
- MAUTHNER, N. S., y DOUCET, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37(3), pp. 413-431.
- MAXWELL, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16 (6), pp. 475-482.
- MECD (2017). Nota de Prensa. *El abandono escolar temprano baja al 18,2%, la cifra más baja de la historia de España*. [Consulta: 28 de julio de 2018]. Disponible en: www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/07/2017027-abandono.html
- MELANTHIOU, Y., PAVLOU, F. y CONSTANTINO, E. (2015). The Use of Social Network Sites as an E-Recruitment Tool. En: *Journal Of Transnational Management*, vol. 20, no. 1, pp. 31-49.
- MINISTERIO DE DEFENSA (2018). Las Fuerzas Armadas españolas están presentes en 18 misiones en el exterior con 2.900 militares y guardias civiles desplegados en cuatro continentes. [Consulta: 30 de octubre de 2018]. Disponible en: <http://www.defensa.gob.es/comun/slider/2018/DGC-180912-misiones-exterior-septiembre.html>
- (2010) *Conflictos, opinión pública y medios de comunicación. Análisis de una compleja interacción*. Cuaderno de estrategia 148. Madrid: Ministerio de Defensa.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo, curso 2015-2016*. Consejo Escolar del Estado. Edita: Secretaría General Técnica.
- (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Consejo Escolar del Estado. Edita: Secretaría General Técnica. [Consulta: 10 de marzo de 2018]. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/11/20141119-consejo-escolar/EstudioParticipacion-CEE_Digital_r.pdf
- (2013) *Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013*. Madrid: MECD.
- (2004) *El Sistema Educativo español*. Madrid: MECD/CIDE.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018, Informe Español. Secretaría General Técnica. [Consulta: 17 de diciembre de 2018]. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf
- MINISTERIO DE PRESIDENCIA (2016). Secretaría de Estado de comunicación. Consejo de Ministros. [Consulta: 30 de octubre de 2018]. Disponible en: <http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/documents/2016/refc20161223.pdf>
- MINISTERIO DE TRABAJO, MIGRACIONES y SEGURIDAD SOCIAL (2018). Estadística de huelgas y cierres patronales. [Consulta: 22 octubre 2018]. Disponible en: <http://www.mitramiss.gob.es/estadisticas/Hue/welcome.htm>
- MINISTERIO DEL INTERIOR (2018). Anuario estadístico del Ministerio de Interior. Madrid. [Consulta: 2 de noviembre de 2018]. Disponible en: http://www.interior.gob.es/documents/642317/1204854/Anuario_estadistico_2017_con_accesibilidad_EN_LINEA.pdf/09bb0218-7320-404c-9dd5-58f4edec914f
- (2017) Archivos de anuarios estadísticos del Ministerio de Interior. Madrid. [Consulta: 2 de noviembre de 2018]. Disponible en: <http://www.interior.gob.es/web/archivos-y-documentacion/anuario-estadistico-de-2017>
- MONTERO, E. y FERRÉ-PAVIA, C. (2017). Elementos de espectacularización en los informativos televisivos de *prime time*: el caso de *Charlie Hebdo*. *Observatorio (OBS*)*, Vol. 11, No 2, pp. 35-60.
- MORENO MÍNGUEZ (2008). Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Revista de Pensamiento Iberoamericano*, 3, pp. 17-48.
- MORENO MÍNGUEZ, A. (coord.), LÓPEZ PELÁEZ, A., SEGADO SÁNCHEZ-CABEZUDO, S. (2012). La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía. *Colección Estudios Sociales*, Núm. 34. Barcelona: Obra Social la Caixa.

- MORIN, E, CIURANA, E. R. y MOTTA, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Ed.: Gedisa, 144 págs.
- MORIN, E. (1994). *Sociologie*. París: Fayard, (2ª ed. aumentada).
- (1986). *La Méthode III. La Connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- MORSE, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- MUÑOZ, W. (2008). Cuando el mérito acentúa la desigualdad. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 6 (9), pp. 247–261.
- MURILLO, F. J. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2015). Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), pp. 5-9. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- MURILLO, J. (2017). Mejora de la Educación Métodos. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Máster en Calidad y de Investigación, (curso 2017-2018), Madrid: UAM. [Consulta: 10 de junio 2018]. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>
- MURILLO, J. F. (coord.), CASTAÑEDA, E., CUETO, S. DONOSO, J. M., FABARA, E., HERNÁNDEZ, M. L., HERRERA, M., MURILLO, O., ROMÁN, M. y TORRES, P. (2008). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, J., GARCÍA, M. D., MARTÍNEZ, GARRIDO, C. A., MARTÍN, N. y SÁNCHEZ, L. (2015). La entrevista Metodología de Investigación Avanzada, Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación, UAM. 20 p.
- NAIR, L. y SHETTY, S. (2015). Streaming Twitter Data Analysis Using Spark for Effective Job Search. En: *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. vol. 80, No. 2, pp. 349-353. [Consulta: 12 de mayo 2018]. Disponible en: <http://www.jatit.org/volumes/Vol80No2/17Vol80No2.pdf>.
- NAUTA, A., VAN VIANEN, A., VAN DER HEIJDEN, B, VAN DAM, K. y WILLEMSSEN, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, pp. 233-251.
- NEYRAND, G. (2013). La reconfiguration de la socialisation précoce: De la coéducation à la cosocialisation. *Dialogue*, 200, (2), 97-108. doi:10.3917/dia.200.0097.
- O' NEILL, S. (2004). En el mundo hay dos países mimados por la cooperación y uno es Nicaragua. Charla con la Revista *Envío* sobre ideas y experiencias de trabajo en la cooperación con los países del Sur, con Centroamérica y Nicaragua. En: Revista *Envío* No. 268. [Consulta: 27 de octubre de 2018]. Disponible en: <http://www.envio.org.ni/articulo/2171>
- OCDE (2015). *Panorama de la educación 2015*. Indicadores de la OCDE. Madrid: INEE.
- OIT (2012). *Informe sobre el trabajo en el mundo 2012: Mejores empleos para una economía mejor*. Ginebra: OIT.

- (2006) Cambios en el Mundo del Trabajo. *Conferencia Internacional del Trabajo. 95ª reunión. Informe I (c)*. Ginebra: OIT
- OLLINGTON, N., GIBB, J. y HARCOURT, M. (2013). Online social networks: an emergent recruiter tool for attracting and screening. En: *Personnel Review*, vol. 42, no. 3, pp. 248-265. [Consulta: 12 de mayo 2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Mark_Harcourt/publication/263570107_Online_social_networks_An_emergent_recruiter_tool_for_attracting_and_screening/links/569e962008ae21a56424ca05/Online-social-networks-An-emergent-recruiter-tool-for-attracting-and-screening.pdf.
- ONPE (2014). *Vulnérabilités, identifications des risques et protection de l'enfance*. Paris: La Documentation Française.
- ONU (2012). Asamblea General de Naciones Unidas. La extrema pobreza y los derechos humanos. Informe de la Relatora Especial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos. [Consulta: 8 octubre 2018]. Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Poverty/A-67-278_sp.pdf
- ORTIZ OCAÑA, A. (2013). Relación entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias humanas y sociales. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 13 (27), pp. 85-106.
- ORWELL, G. (1945). *Rebelión en la granja*. Título original: *Animal farm*. Traductor: Rafael Abella. Editorial: BOOKET. ISBN: 9788423337330. [Consulta: 10 de junio 2018]. Disponible en: http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/EJERCICIOS/2013-14/ORWELL_G_Rebellion_En_La_Granja.pdf.
- OXFAM (2018). Premiar el trabajo, no la riqueza. Oxford: Oxfam International. [Consulta: 5 septiembre 2018]. Disponible en: https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-reward-work-not-wealth-220118-es.pdf
- (2016) Una economía al servicio del 1%. [Consulta: 8 junio 2017]. Disponible en: <https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documentos/files/economia-para-minoria-anexo-espana.pdf>
- (2015) *España frente a los retos de la agenda de desarrollo sostenible*. Un informe en colaboración con UNICEF Comité Español. Septiembre 2015. [Consulta: 25 de noviembre 2017]. Disponible en: <http://www.oxfamintermon.org/es/que-hacemos/proyectos/desigualdad/espana-retos-desarrollo-sostenible>.
- PATTON, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 1(3), pp. 261-283.
- PÉREZ, L. (2010). ¿Estudiar para emigrar o estudiar para transformar? Un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social. *Argumentos*, 23 (62), enero-abril, pp. 131-156.
- PÉREZ, P. E. (2011). Jóvenes, estratificación social y oportunidades laborales. *Laboratorio, Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, núm. 24, pp. 134-153. Ed.: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

- PERLES ROSSELLÓ, M. J. (2010). Apuntes para La Evaluación de la Vulnerabilidad Social Frente al Riesgo de Inundación. Facultad De Filosofía Y Letras, Universidad De Málaga. Campus De Teatinos, pp. 67-87. ISSN: 0212-5099. [Consulta: 5 de abril 2018]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438939.pdf>.
- PETERSON, R. A. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics*, 33(5-6): pp. 257-282.
- PETERSON, R. A. y KERN, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review* 61(5): 900-909.
- PETERSON, R. A. y SIMKUS, Y. A. (1992). How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. Pp. 152-186 en *Cultivating Differences*, edited by M. Lamont y M. Fournier. Chicago: University of Chicago Press.
- PEUGNY, C. (2014). Des classes moyennes déclassées? Les limites d'une analyse globalisante. *Les Cahiers français* 378: *documents d'actualité*, La Documentation Française, pp. 50-56.
- (2013) *Le Destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Ed.: Seuil, coll. *La République des idées*, 128 págs.
- (2009) *Le déclassement*. Paris: Grasset, 173 pp.
- (2006) La mobilité sociale descendante et ses conséquences politiques: recomposition de l'univers de valeurs et préférence partisane. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.). *Revue française de sociologie*, Vol. 47, pp. 443-478.
- PONS PRAT DE PADUA, J. M. (2009). Marcas de fabricante y marcas de distribuidor: algunas claves para entender la pugna en *El nuevo sistema agroalimentario en una crisis global* Edita: CAJAMAR Caja Rural, Sociedad Cooperativa de Crédito, producido por: Fundación Cajamar. [Consulta: 27 septiembre 2018]. Disponible en: <http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/15/mediterraneo-economico-15.pdf>
- PONTHIEUX, S. (2006). *Le Capital social*. Paris: La Découverte.
- PORTES, A. (2004). *El futuro de América Latina. Neoliberalismo, clases sociales y transnacionalismo*. Ed. ILSA, col. En clave Sur, Bogotá, Colombia.
- POULLAOUEC T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris: La Dispute.
- POWER, S. Y TAYLOR, C. (2013). Social justice and education in the public and private spheres. *Oxford Review of Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 464-479.
- POZO, J. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*, en J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Graó, pp. 29-53.
- PRENKSY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5): pp. 1-6. [Consulta: 20 de junio 2018]. Disponible en: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

- RAMÍREZ, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), pp. 167-177.
- RAMOS, M. y BENEDICTO, J. (2016). *El bienestar subjetivo de los jóvenes*, en *Informe Juventud en España 2016*. Edición: Instituto de la Juventud.
- REED, I., y ALEXANDER, J. (2009). Social science as reading and performance: a cultural-sociological understanding of epistemology. *European Journal of Social Theory*, 12 (1), pp. 21-41.
- REQUENA, M. (2016). *La educación como ascensor social*. Observatorio Social de la Caixa. Barcelona: Fundación bancaria la Caixa.
- RIBEIRO, I. y RUSCHEL, E. (2010). Política Educacional Brasileira E Catarinense (1934-1996): Uma Inspiração Meritocrática. *Revista Eletrônica de Investigação y Docencia (REID)*, 3, pp. 73-92.
- RIVERA, L. A. (2016). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton, N.J.: Princeton University Press. ISBN: 9781400880744.
- RIVERA, M., y MILICIC, N. (2006). Alianza familia-escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyke*, 15(1), pp. 119-135.
- RIZVI, F. (2017). La globalización y el imaginario neoliberal de la reforma de la educación. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, No. 20. París: UNESCO.
- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2012). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Editorial: Penguin Random House
- ROCHA, J. L. (2011). Los jinetes del desarrollo en tiempos neoliberales. Las ONG. *Revista Envío*, No. 354; 35-44.
- RODRÍGUEZ, H. y FLECHA, R. (2011). La Revolución Científica y Democrática en Educación. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1 (1), 34-52. doi: 10.4452/remie. 2011.02.
- ROS CHERTA, J. M. (2011). Dimensiones de la igualdad en el pensamiento de A. de Tocqueville. *Quadernos de filosofia i ciència*, 41, pp. 125-136.
- ROTH, P. L., BOBKO, P., VAN IDEKINGE, C. H. y TATCHER, J. B. (2016). Social Media in Employee-Selection-Related Decisions: A Research Agenda for Uncharted Territory. En: *Journal of Management*. January 2016. vol 42, no. 1, pp. 269-298.
- ROY, S. y CHÂTEL, V. (2008). *Penser la vulnérabilité: visages de la fragilisation du social*. Canada: Presses de l'Université du Québec.
- RUÍZ DE AZUA, E. y MARTÍNEZ DE EZQUERECOA, J. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, núm. 22, pp. 159-182.
- RYAN, G. W. y BERNARD, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), pp. 85-109.

- SABÁN VERA, C. (2010). *Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52, pp. 203-230.
- SANDOVAL CASILIMAS, C. A. (2002). Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4 investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. 313 págs.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- SAVIDAN, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Paris: B. Grasset, 325 pp.
- SCHMITT-WILSON, S. (2012). Social class and expectations of rural adolescents: The role of parental expectations. *The Career Development Quarterly*, 61, pp. 226-239. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00051.x.
- SCHRÖDER-BUTTERFILL, E. y MARIANTI, R. (2006). A framework for understanding old-age vulnerabilities. United Kingdom: Cambridge University Press. 22 págs. [Consulta: 13 de junio 2017]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3672844/pdf/nihms-1020.pdf>
- SCHWARTZ, O. (2011). Peut-on parler des classes populaires? *La Vie des idées*, 13 septembre 2011. [Consulta: 7 septiembre 2018]. Disponible en: http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20110913_schwartz.pdf
- SERRANO GÓMEZ (Dir.) y VÁZQUEZ GONZÁLEZ (Coord.). *Tendencias de la Criminalidad y percepción social de la inseguridad ciudadana en España y la Unión Europea*. (Colección Estudios Jurídicos), Madrid: Edisofer.
- SIEVERS, K., WODZICKI, K., KECKEISEN, M., ABERLE, I. y CRESS, U. (2015). Self-presentation in professional networks: More than just window dressing. En: *Computers in Human Behavior*. Septiembre 2015, vol. 50, pp. 25-30. [Consulta: 12 de mayo 2018]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215002368>.
- SLEEGERS, P. J. C., THOONEN, E. E. J., OORT, F. J. y PEETSMA, T. T. D. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), pp. 617-652.
- SLOVENSKY, R. y ROSS, W. H. (2012). Should human resource managers use social media to screen job applicants? Managerial and legal issues in the USA. En: *Info*. 2012, vol. 14, no 1, pp. 55-69.
- SOULET, M. H. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique, *Pensée plurielle* n° 10, pp. 49-59. doi 10.3917/pp.010.0049.
- SWIFT, A. (2004). Would perfect mobility be perfect? *European sociological review*, 20 (1), pp. 1-11.
- THEMELIS, S. (2008). Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain: a critical examination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 427-438.

- THOMSON, H., SNELL, C. y BOUZAROVSKI, S. (2017). Health, Well-Being and Energy Poverty in Europe: A Comparative Study of 32 European Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 584. <https://doi.org/10.3390/ijerph14060584>
- TIKLY, L. y BARRETT, A. M. 2013. Education quality and social justice in the global South: Towards a conceptual Framework. L. Tikly y A. M. Barrett (eds.), *Education quality and social justice in the global South: Challenges for policy, practice and research*. Oxon, Routledge.
- TOCQUEVILLE, A. de (2009). *La democracia en América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TODRES, L. (2008). Being with that: the relevance of embodied understanding for practice. *Qualitative Health Research*, 18(11), pp. 1566-1573.
- TOGNETTI, A., BERTICAT, C., RAYMOND, M. y FAURIE, C. (2014). Assortative mating based on cooperativeness and generosity. *Journal of Evolutionary Biology*, 27, pp. 975-981.
- TOMASI DI LAMPEDUSA, G. (1980). *El Gatopardo*. Barcelona: Argos Vergara.
- TONUCCI, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, N° extraordinario 2009, pp. 147-168.
- TORÍO LÓPEZ, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83 pp. 35-52.
- TORÍO LÓPEZ, S., PEÑA CALVO, J. e INDA CARO, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), pp. 62-70.
- TORRES, C. (2015), *España 2015: Situación social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UGT (2018). Situación del Empleo en España. 2º semestre 2017 – enero 2018.
- UNESCO (2018a). Tasa de alfabetización, total de adultos (% de personas de 15 años o más). [Consulta: 15 de abril 2018]. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS?locations=ES>.
- (2018b) Gasto público en educación, total (% del PIB). [Consulta: 20 de junio 2018]. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/se.xpd.totl.gd.zs>.
- UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA (2018). *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora*.
- VAIN, P. D. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), pp. 329-344.
- VALDÉS, A., MARTÍN, M., y SÁNCHEZ-ESCOBEDO, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), pp. 1-17.
- VALDÉS, A., y URÍAS, M. (2010). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), pp. 99-114.

- VARGAS, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, No. 21*. París, UNESCO. [Consulta: 20 de junio 2018]. Disponible en: <https://es.unesco.org/node/262744>.
- VARGUILLAS, C. (2006). El uso de *atlas.Ti* y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro. Laurus, 12 (Ext), pp. 73-87.
- VERA, J., MORALES, D. y VERA, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF, 10*(2), pp. 161-168.
- VIDAL, F. y ORTEGA, E. (2003). De los recursos a los sujetos. INJUVE, Madrid. 458 p.
- VILANOVA RIBAS, M. y MORENO JULIA, X. (1992) *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- VON BERTALANFFY, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- WEBER, M. (2002). Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (1995). *Économie et société*. Paris: Agora.
- WEINBERG, L. (2009). Parents educational expectations for their young children: SES, race/ethnicity and school feedback (Doctoral thesis). The Florida State University. Citado en Sánchez, A., Reyes, F., Y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 3, pp. 347-367.
- WYN, J. (2015). Youth Policy and the problematic nexus between education and employment, In K. TE RIELE Y R. GORUR (Eds.), *Interrogating conceptions of “vulnerable youth” in theory, policy and practice* (pp. 49-62). Rotterdam: Sense Publishers. [Consulta: 20 de mayo 2018]. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-121-2_4.
- YOUNG, M. (1958). *The rise of the meritocracy*. Londres: Thames and Hudson, (Penguin Books).
- ZEMELMAN, H. (2009). *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. México: Cerezo.
- ZHAN, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28*, pp. 961-975.
- ZHANG, Y. y WAN, G. (2008). Can We Predict Vulnerability to Poverty? *WIDER Research Paper*. 11 págs. [Consulta: 11 junio 2017]. Disponible en: <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/rp2008-82.pdf>
- ZHITOMIRSKY-GEFFET, M. y BRATSPIESS, Y. (2015). Perceived effectiveness of social networks for job search. *Libri*, vol. 65, no. 2, pp. 105-118.